Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUQ : 8870139
Centre d'intérêt: 140

Colloque Les cadres devant l'avenir du post-secondaire : complémentarité du collégial et de l'universitaire (1985 : Montréal, Québec).

Actes du Colloque Les cadres devant l'avenir du post-secondaire : complémentarité du collégial et de l'universitaire / Hôtel Le Reine Elizabeth, Montréal, les 30 et 31 oct. 1985. -- [Montréal?] : Association des cadres et gérants des collèges du Québec, [1985?].
70 p. : ill. ; 24 cm.

Titre de la couv.

Vedette(s)-secondaire(s): Association des cadres et gérants des collèges du Québec

---

Descripteur(s): Relations collège-université • Développement institutionnel • Gestion • Gestion de l'enseignement • Administration du personnel • Collégial (Ordre d'enseignement) • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Ces actes comprennent en plus des allocutions d'ouverture et de clôture, un texte présentant les principaux problèmes auquels font face les collège, un second, plus bref, sur l'économie et le financement des universités puis le rapport des quatre ateliers thématiques. Ces ateliers portent sur le développement institutionnel, le contexte administratif, le gestion éducative et la gestion des ressources humaines. Dans chaque atelier, des représentants des collèges et des universités font le point sur leur situation respective. Les ateliers sont suivis du compte rendu de la table ronde sur les collaborations souaitables entre les collèges et les universités.

Type de document: f

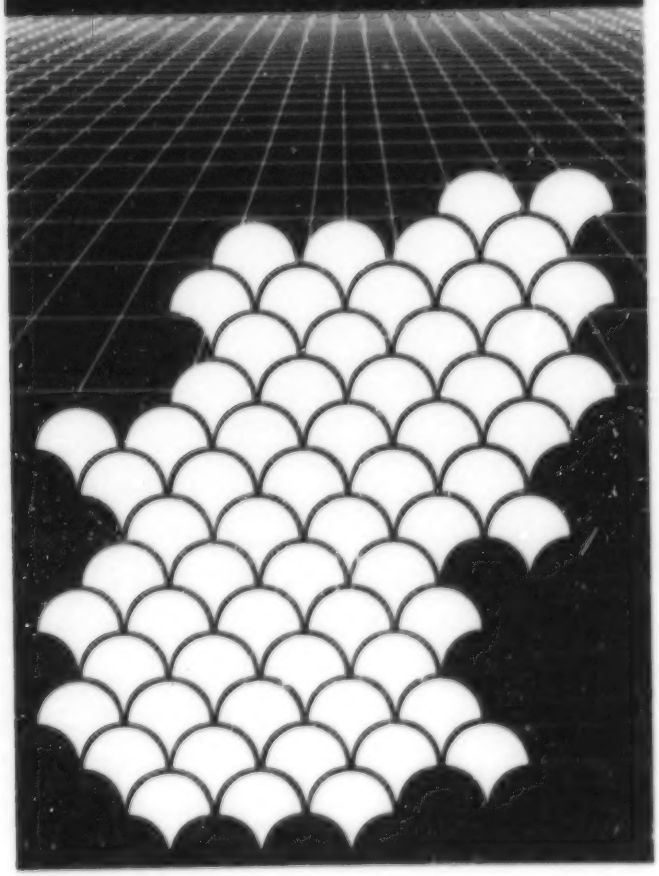
N5771

CADRE
1940, H.-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

EDUQ 8970139

Actes du colloque

« Les cadres devant l'avenir du post-secondaire: complémentarité du collégial et de l'universitaire



Hôtel Le Reine Élizabeth
Montréal
Les 30 et 31 octobre 1985

ASSOCIATION
DES CADRES ET GÉRANTS
DES COLLÈGES DU QUÉBEC

COLLOQUE « LES CADRES DEVANT L'AVENIR DU POST-SECONDAIRE : COMPLÉMENTARITÉ DU COLLÉGIAL ET DE L'UNIVERSITAIRE »

La création du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie avive la question des liens et de la complémentarité entre les collèges et les universités.

Les administrateurs d'établissements d'enseignement supérieur sont confrontés aux remises en question par l'opinion publique et aux contraintes gouvernementales pour assurer la continuité et le développement de leurs institutions. Dans ce contexte, les collèges et les universités partagent certaines interrogations.

Les éléments suivants méritent particulièrement d'être considérés :

- au plan institutionnel :
  - l'autonomie institutionnelle ;
  - la répartition interne des pouvoirs ;
  - les relations avec le milieu.
- au plan administratif :
  - la planification et le développement ;
  - les ressources financières et matérielles.
- au plan éducatif :
  - la formation professionnelle ;
  - l'enseignement et la recherche ;
  - l'encadrement pédagogique ;
  - la formation à distance ;
  - la commission des études ou commission pédagogique ;
  - la promotion de la vie étudiante.
- au plan des ressources humaines :
  - la gestion décentralisée et institutionnelle des personnels.

Les collèges et les universités sont en évolution constante. Ces institutions possèdent des caractéristiques organisationnelles dont il importe de dégager les lignes de force, par la mise en commun des expériences respectives, pour permettre aux gestionnaires d'envisager avec plus d'acuité l'avenir de leurs établissements.

TABLE DES MATIÈRES

Mot de bienvenue

• M. Jean Lortie 4

Conférence d'ouverture

• M. Arthur Tremblay 6

Présentation de la situation actuelle dans les collèges et les universités

• M. Paul Inchauspé 18
• M. Claude Pichette 26

Ateliers thématiques

ATELIER 1 : DÉVELOPPEMENT INSTITUTIONNEL

• M. François Béland 32
• M. Denis Bertrand 33

ATELIER 2 : CONTEXTE ADMINISTRATIF

• M. André Galarneau 36
• M. Louis Trotier 38

ATELIER 3 : GESTION ÉDUCATIVE

• Mme Louise Chené 41
• M. Claude Corbo 43

ATELIER 4 : GESTION DES RESSOURCES HUMAINES

• M. Pierre Ranger 46
• M. André Lefebvre 48
• M. Guy Bellavance 51

Table ronde : Les collaborations souhaitables entre les collèges et les universités

• M. Roland Doré 56
• M. Yvon Morin 57
• M. Jacques L'Écuyer 60
• Mme Michèle Fortin 63

Allocution de clôture

• M. Jean Lortie 68

Visite au salon des exposants

• Salon des exposants 70

MOT DE BIENVENUE

M. Jean Lortie
Président de l'A.C.G.C.Q.

MOT DE BIENVENUE

Il me fait plaisir de vous accueillir à ce colloque concernant « les cadres et l'avenir du post-secondaire » organisé par l'Association des cadres et gérants des collèges du Québec (A.C.G.C.Q.).

Le thème s'est en quelque sorte imposé de lui-même. En guise d'introduction, j'aimerais indiquer les trois ou quatre facteurs qui nous ont confirmé la pertinence de préparer l'actuelle rencontre.

Le premier, c'est l'interpellation, lorsque ce n'est pas la mise en cause, de l'enseignement supérieur par la société québécoise. Plus d'une fois, l'opinion publique a dirigé son attention sur l'enseignement supérieur. Je cite, un peu en vrac, certaines manchettes publiées au cours de la dernière année: le placement des finissants de collèges, la pertinence de la formation professionnelle dispensée, le financement des réseaux collégial et universitaire, l'évaluation des programmes universitaires, la tâche des professeurs d'universités. Je pense également aux écrits qui faisaient état du Rapport Lacroix, de même qu'à un récent éditorial qui invitait les Québécois à écouter, au cours de la présente campagne électorale, les solutions qui seront énoncées pour « relancer un système scolaire à tout le moins essoufflé », un des problèmes majeurs du Québec aux dires de l'éditorialiste.

Malgré le caractère excessif des titres et des propos qu'on peut lire ou entendre dans les médias, ils n'en sont pas moins des indicateurs de l'inquiétude et de l'incertitude que la société québécoise entretient à l'égard de son système éducatif. C'est donc ce premier champ de préoccupations qui nous a persuadé qu'il était urgent d'y réfléchir ensemble.

Le deuxième facteur, c'est la nécessité de penser l'avenir du post-secondaire en tenant compte de l'évolution du Québec. Pour nous, qui travaillons dans l'enseignement supérieur, il y a un certain nombre de défis communs qu'il faut partager. D'une manière générale, il devient impératif de répondre à de nouveaux besoins de société. Je pense ici à la nécessité d'assurer l'insertion et le contrôle de l'impact des nouvelles technologies. Il y a également la recherche de l'excellence, un thème qui apparaît de plus en plus souvent. À ce propos, un représentant du milieu de l'éducation (Jacques Dufresne) disait au gala de l'excellence, télévisé il y a peu de temps, que « l'atteinte de l'excellence suppose une formation qui en favorise la recherche ». Il n'est pas superflu de rappeler que nous pouvons être des agents d'excellence.

Le troisième facteur qui est à l'origine de ce colloque est la transformation nécessaire que l'on doit apporter à nos organisations. Nous travaillons dans des bureaucraties professionnelles et l'éducation est devenue un système standardisé, bien huilé, bien organisé et traditionnel. Or, il y a un besoin d'innovation. Pour ce faire, il serait heureux de cheminer ensemble. Notre responsabilité de gestionnaire est précisément d'adapter nos organisations aux besoins dont je faisais état précédemment. En éducation, il n'y a pas place uniquement pour des gestionnaires ou des managers mais il faut aussi des entrepreneurs. J'emprunte à René Dubos une idée-clé qui a inspiré la préparation de ce colloque: il faut penser globalement mais agir localement.

En définitive, ce colloque se veut une occasion d'établir un réseau d'informations et de liaisons entre les collèges et les universités afin d'établir les lignes de force de ce que pourrait être le développement de l'enseignement supérieur au Québec. C'est dans cette perspective que je vous souhaite, à tous et à toutes, un excellent colloque.

CONFÉRENCE D'OUVERTURE

M. Arthur Tremblay
Sénateur

Roger Fraser animateur, Jean Lortie, Arthur Tremblay

Je dois le reconnaître dès le point de départ, c'est avec une sorte de sentiment d'ambivalence que je m'adresse à un auditoire comme le vôtre.

D'un côté, ce fut évidemment pour moi à la fois un honneur et un objet de réelle satisfaction que d'être invité à participer à votre « Colloque 85 » et de me retrouver ainsi dans un cadre où j'ai moi-même oeuvré pendant plus des trois-quarts de ma propre carrière.

Par contre, et mon ambivalence vient précisément de là, c'est aussi avec une certaine appréhension que je dois me risquer à parler de sujets relatifs à l'éducation devant des professionnels de l'enseignement.

Comment pourrait-il en être autrement?

Il y a au-delà de seize ans, depuis juin 1969, que j'ai quitté officiellement le ministère de l'Éducation; psychologiquement, je pourrais dire presque 17 ans, puisque les pourparlers qui me conduiront à l'Office de planification et de développement étaient déjà amorcés à l'automne 1968.

Bien sûr, au cours de toutes ces années, je ne me suis pas désintéressé des choses de l'éducation. Au contraire, il m'est même arrivé de retrouver mon ancien métier de professeur pendant une courte période de deux ans, lorsque j'ai pris ma retraite de la fonction publique québécoise en 1977.

Pour ce qui est des cégeps, j'ai eu l'occasion de me mettre à jour, d'une certaine manière, et bien partiellement, lorsque le cégep de Limoilou m'a demandé de présider son « Comité d'évaluation pédagogique » en 1978.

Mais tout cela n'aura eu qu'un caractère épisodique.

Comment pourrais-je ne pas être conscient d'un fait si aisément observable, d'une donnée inéluctable: on devient vite déphasé lorsqu'on n'est plus inscrit de façon continue au coeur de l'événement, au coeur de l'évolution des choses, une évolution qui dans le monde de l'éducation comme ailleurs, se produit à un rythme plus rapide que ne l'exigeraient sans doute les nécessités d'un véritable mûrissement.

Heureusement, Monsieur le Président, les conversations que nous avons eues à la suite de votre lettre du mois de juin m'ont rassuré, dans une certaine mesure, en me faisant comprendre que vous attendiez surtout de ma part le témoignage de quelqu'un qui se trouvait présent à l'époque où les cégeps sont venus au monde, si je puis dire, de quelqu'un qui pourrait, par conséquent, vous dire, ou plutôt vous rappeler, l'idée qu'on se faisait dans les commencements du dispositif réglementaire et législatif à mettre en place.

C'est ce que je tenterai de faire, en relatant d'abord le cheminement qui a été suivi pour mettre en place ce dispositif, après quoi, plutôt que de m'engager dans une description trop globale de ce qui a pu se produire, j'en analyserai quelques aspects particuliers que j'espère significatifs, même dans le contexte d'aujourd'hui, notamment celui de la qualification des aspirants professeurs au collégial.

La « Commission royale d'enquête sur l'enseignement » créée au début de 1961, et mieux connue sous le nom de Commission Parent, à cause de son président, Mgr Alphonse-Marie Parent, avait remis une première tranche de son rapport au printemps de 1963. Elle y proposait la création d'un ministère et d'un conseil supérieur de l'éducation. À la suite de péripéties diverses, l'un et l'autre ont été constitués par proclamation du lieutenant-gouverneur, le 13 mai 1964.

C'est à la fin de cette année-là que la Commission Parent remettait le deuxième volume de son rapport, où l'on trouve les recommandations relatives aux structures de l'enseignement, depuis l'éducation pré-scolaire jusqu'à l'enseignement supérieur, en passant par l'enseignement préuniversitaire et professionnel, de même que les recommandations relatives à la formation des maîtres.

La proposition d'insérer, entre le secondaire et l'universitaire, un « niveau d'enseignement » proprement dit qui aurait un double rôle: d'une part, mieux articuler le passage de l'école secondaire à l'université et, d'autre part, acheminer vers le monde du travail une proportion importante des clientèles scolaires, de même que la proposition concomitante que ce « niveau d'enseignement » devrait être dispensé dans une même institution polyvalente; pour tout le monde aussi bien que pour la Commission elle-même, ces deux propositions complémentaires l'une de l'autre, comptaient sans contredit parmi les plus significatives de son rapport. Non seulement elles avaient un caractère incontestablement inédit mais aussi, et surtout, elles offraient une solution originale et valable à un problème majeur qui se posait depuis longtemps dans notre système scolaire, celui de la coordination des structures de l'enseignement « post-secondaire ».

Aussi l'on comprend que, dans les toutes premières semaines qui ont suivi la réception du deuxième volume du Rapport de la Commission Parent, on ait constitué au ministère un « Comité de planification de l'enseignement préuniversitaire et professionnel », le COPEPP comme on l'appelait.

Comme il est dit dans le numéro du 8 avril 1965 d'Hebdo-Éducation qui était alors le bulletin officiel du ministère de l'Éducation, ce comité constitué en janvier comprenait plus de trente personnes désignées par les groupes intéressés: universités, Fédération des collèges classiques, Fédération des écoles normales, Association des directeurs des instituts de technologie, Association des instituts familiaux, Association des collèges commerciaux, Union générale des étudiants du Québec, associations de professeurs et d'administrateurs scolaires.

Le projet préparé par le COPEPP sera soumis au Conseil supérieur de l'éducation, conformément aux dispositions de la loi du Conseil, et le 30 mars 1966, le lieutenant-gouverneur en conseil approuvera le « Règlement no 3 relatif aux études préuniversitaires et professionnelles ».

Un deuxième règlement, le « Règlement no 4 », intitulé « les permis et les brevets d'enseignement », sera adopté lui aussi le 30 mars 1966, également après consultation de tous les groupements pertinents et du Conseil supérieur de l'éducation.

À propos de la consultation du conseil, permettez-moi d'emprunter à son rapport pour 1965-1966, un commentaire particulièrement révélateur du style de relations en voie de s'établir entre le Conseil et le Ministère dans leurs premières années d'existence.

« À sa réunion spéciale, convoquée pour l'étude des projets des règlements no 3 et no 4 et tenue à Québec les 25 et 26 novembre 1965, le Conseil en est venu à la conclusion qu'avant de faire connaître son avis définitif sur le projet de règlement no 4, il importait que le ministère de l'Éducation lui fournisse un autre texte dont la rédaction serait plus conforme à celle d'un règlement. En effet, le Conseil considérait à ce moment que le texte qu'on lui avait transmis comportait à cet égard des déficiences. Le Ministère, donnant suite à la requête du Conseil, a transmis à ce dernier un nouveau texte qui a été définitivement étudié au cours de la réunion tenue à Montréal les 10 et 11 mars 1966. »

D'où l'on voit que, même en ce temps-là, le Conseil pouvait faire la leçon au ministre et que celui-ci n'y était pas nécessairement réfractaire!

À tout événement, un peu plus d'un an plus tard, en juin 1967, l'Assemblée législative adoptera la « Loi des collèges d'enseignement général et professionnel » et les premières institutions créées en vertu de cette loi pour dispenser les études régies par le « Règlement no 3 », ouvriront leurs portes dès septembre de la même année.

Relativement à la « Loi des collèges » et à la rapidité avec laquelle on a commencé à la mettre en oeuvre, je me contenterai de faire deux remarques.

Première remarque: Par rapport à la situation antérieure, situation où l'on trouvait à ce niveau d'études, des institutions d'État directement administrées par le Ministère, comme les instituts de

technologie et certaines écoles normales, par exemple, la décision de confier à une corporation publique bien identifiée et largement autonome correspondait à une volonté non-équivoque de procéder à une opération majeure de décentralisation.

Deuxième remarque: Si les premiers cégeps ont été constitués à peine deux mois après l'adoption de la loi, cela tient d'abord au fait qu'à ce moment-là tout au moins, une sorte d'enthousiasme, je dirais même d'impatience, était facilement observable parmi les institutions destinées à se regrouper pour former un cégep, y compris des institutions comme les collèges classiques. Le seul problème qui se posait n'en était pas un de stimulation et de sollicitation, la difficulté était plutôt de répondre à la multitude des demandes qui surgissaient de partout dans toutes les régions. D'autre part, une mission avait été chargée, dès l'année 1966, de préparer les voies au regroupement des institutions désireuses de participer à la mise en place des nouvelles institutions.

Une détermination et une procédure analogues ont caractérisé l'intégration dans un ensemble cohérent de la diversité des programmes alors en vigueur à ce niveau: « cours préparatoires aux études supérieures » (CPES) des commissions scolaires, enseignement dispensé par les instituts de technologie, par les collèges classiques affiliés aux facultés des arts des universités existantes, par les écoles normales, etc...

Le COPEPP et les services du Ministère étaient à l'ouvrage depuis 1965 pour résoudre les problèmes extrêmement complexes que l'harmonisation requise de programmes d'études aussi variés et souvent discordants posait nécessairement. Les solutions alors adoptées n'ont sans doute pas été parfaites d'emblée. Dans l'ensemble, aujourd'hui encore, je continue à croire qu'elles étaient étonnamment valables pour l'époque.

Je dois cependant atténuer mes propos trop globalement louangeurs et faire état d'une question qui me préoccupait dans le temps et qui continue à me tracasser encore aujourd'hui, celle d'examens du Ministère comme fondement, partiel tout au moins, et prérequis à l'attribution du diplôme d'enseignement collégial.

Cette question me rappelle d'ailleurs la dernière activité importante à laquelle j'ai officiellement participé dans les jours qui ont précédé mon départ du Ministère à la fin de juin 1969: la session d'étude que les directeurs des services pédagogiques, les D.S.P., des cégeps tenaient à Fort Prével, du 23 au 27 juin de cette année-là.

On m'avait invité avec deux autres collègues du Ministère, Jean-Marie Beauchemin, sous-ministre associé, et Paul-Émile Larose, directeur général de l'enseignement collégial, pour discuter de qualité et de contrôle de l'enseignement.

Le numéro du 22 juillet 1969 d'Hebdo-Éducation résume ainsi cette partie de la session des D.S.P.:

« L'objectif de l'enseignement collégial est de garantir que les diplômés des cégeps soient aptes à entrer sur le marché du travail ou à poursuivre des études supérieures. Cette garantie est évidemment subordonnée à la qualité de l'enseignement. Cette qualité doit être évidente pour tous. L'étudiant doit avoir confiance dans les études qu'il suit et la communauté qui l'accueillera, l'université ou le marché du travail, doit être convaincue de la valeur de sa formation.

Le diplôme d'études collégiales doit refléter une réalité. Il doit être une « étiquette de garantie, une marque de fabrique. »

Au cours de cette session d'études, on a abordé cette question du contrôle de l'enseignement collégial. Pour concrétiser toutes les discussions, pour faire le point, pour répondre aux interrogations soulevées, l'assemblée des directeurs des services pédagogiques a confié au ***comité sur la vie pédagogique*** *le mandat d'étudier le contrôle de l'enseignement. »*

Mes souvenirs de la discussion de ce jour-là n'ont pas la sérénité du compte rendu qu'on vient de lire. J'en garde, en effet, l'impression encore vive d'y avoir exprimé, à propos de la nécessité d'examens du Ministère pour l'octroi du D.E.C., un point de vue qui était loin de correspondre à celui des D.S.P.

Quoi qu'il en soit, j'ai essayé, sans succès, de retracer les documents où l'on devait trouver les résultats de l'étude confiée au « comité sur la vie pédagogique ».

Que je sache, la décision a dû être prise que le point de vue des D.S.P. l'emportait sur le mien, qu'il n'y aurait pas d'examens du Ministère et qu'on se contenterait d'examens « maison » pour fonder la recommandation que le conseil d'administration d'un cégep doit faire au ministre et l'octroi automatique par le ministre du diplôme officiel aux finissants du cégep.

J'ai lu le compte rendu de votre colloque de l'année dernière qui portait précisément sur le thème de « L'Évaluation ». J'ai cru comprendre que c'est encore le cas à l'heure actuelle et que le contrôle des acquisitions effectives des étudiants demeure l'exclusive responsabilité des collèges.

En 1985, il est bien possible que la situation ainsi créée au cours des années soit devenue irréversible, ne serait-ce que pour des raisons stratégiques.

Il me semble cependant, qu'il n'est pas inopportun de réinscrire dans nos réflexions d'aujourd'hui l'idée d'examens du Ministère à un double titre: d'abord à titre d'instrument d'orientation et d'évaluation du système comme tel et ensuite à titre d'instrument de stimulation et de reconnaissance de l'excellence chez les étudiants.

Sur le premier point: permettez-moi de citer quelques passages du rapport du « Comité d'évaluation pédagogique du collège de Limoilou » remis à l'automne 1979, quelques mois après la création du « Conseil des collèges » et de sa « Commission d'évaluation ». Ces passages évoquent précisément le rôle que celle-ci pourrait jouer en matière d'examens à l'échelle du réseau.

« Disposant d'un service d'évaluation, la Commission pourrait procéder à l'évaluation de certains objets, les apprentissages des étudiants par exemple, dont l'évaluation incombe d'abord, sinon exclusivement, (dans l'état actuel des choses) aux institutions elles-mêmes aux fins de la certification des études et de la « diplômation », mais que le service de la Commission pourrait aussi évaluer à des fins d'information et de service. ***Une telle approche correspondrait à l'une des suggestions du Comité de planification de l'enseignement préuniversitaire et professionnel lorsqu'il proposait ce qui suit en 1966.***

Privé, au niveau des institutions, de moyens d'évaluation directe des étudiants, le Ministère conserve néanmoins un pouvoir ***de réglementation générale sur les examens, les diplômes****; il devra de plus assumer un rôle de « surveillance générale » sur les examens qui seront administrés aux étudiants de ces institutions. À cette fin:*

(1) l'institution devrait conserver les questionnaires et les copies corrigées pour les « visites d'assistance et d'évaluation » des conseillers pédagogiques du Ministère;
(2) l'institution devrait considérer que ces questionnaires et ces copies sont à la disposition du service des programmes et examens pour fin de compilation et de recherche.

Le Ministère a un rôle de direction, d'assistance et d'animation très important. Il est donc indispensable que la direction générale de l'enseignement collégial possède un ***service de recherche*** *qui, à la suite d'études et d'expériences, devra proposer des* ***types d'examens adaptés aux programmes et à pédagogie*** *continuellement en évolution.*

De plus, ce service pourra ***élaborer des examens d'information et de service****, qui seront des examens objectifs standardisés et qui constitueront des instruments de mesure élaborés par le Ministère avec la participation des institutions et du personnel enseignant, et mis à la disposition de tous pour l'amélioration constante des programmes d'étude et de l'enseignement général.*

Ces examens permettront:

1. au Ministère d'évaluer avec plus de précision le ***rendement scolaire*** *dans un secteur ou dans l'autre, dans une institution ou dans une autre, à un niveau ou à un autre, dans une discipline ou dans une autre;*
2. aux institutions d'évaluer avec plus de précision la valeur relative de l'enseignement dispensé par elles;
3. aux professeurs d'évaluer avec plus de précision leur enseignement.

Ces examens devront être considérés comme des instruments de contrôle et de mesure venant compléter ceux que nous avons déjà définis; leur rôle subsidiaire étant bien compris, nul ne sera tenté d'en abuser ni de s'y opposer. »

L'évolution des choses par la suite a montré qu'il était sans doute un peu naïf de la part du COPEPP de croire que les « examens » d'information et de service « proposés à l'époque ne susciteraient ni abus, ni opposition dans le milieu. ***Il n'y a certes pas eu d'abus puisque le Ministère n'en a jamais faits, mais il y a eu opposition constante et catégorique.*** *»*

Néanmoins, le Comité de Limoilou concluait:

« ***La proposition faite par le COPEPP il y a près de 15 ans*** *avant même que les cégeps ne soient mis en place, devrait être reconsidérée et retenue: des examens de service devraient être administrés par le Ministère aux fins d'évaluer, par la mesure des apprentissages des étudiants, non seulement les programmes dans leur dimension proprement pédagogique, mais aussi la didactique elle-même et le rendement des institutions aussi bien que du système dans son ensemble. »*

Quant au second point, celui d'examens ou plutôt de concours ministériels comme instruments de stimulation et de reconnaissance de l'excellence chez les étudiants des cégeps, il me semble qu'il évoque une préoccupation toujours primordiale dans tout système d'enseignement.

Compte tenu de la situation dans laquelle nous étions il y a 25 ou 30 ans, bien sûr fallait-il que la société québécoise fasse porter le gros de ses efforts et de ses ressources sur ce qu'on a appelé la démocratisation de l'enseignement de façon à ce que les clientèles scolaires aient accès au plus haut niveau et au meilleur type de formation correspondant à leurs aptitudes et à leur motivation.

Mais cela n'a jamais signifié que la clientèle-cible serait l'étudiant moyen ou l'exceptionnel « par défaut », si je peux m'exprimer ainsi et qu'il fallait négliger pour autant l'exceptionnel par « abondance de talent ».

Quoi qu'on en ait dit, l'idée que l'on devrait aussi stimuler l'excellence et la reconnaître de quelque façon n'a pas été absente des préoccupations du Ministère au cours des années, ni des préoccupations d'autres intervenants dans le système.

Je pense par exemple, au concours de la revue « Critère », une initiative de professeurs de cégep.

Je pense également au concours d'excellence organisé en 1967 à l'intention des étudiants du CPES.

Pourquoi ne pas ressusciter l'idée de tels concours d'excellence dans les cégeps, d'examens qui ne seraient pas obligatoires, il va sans dire, mais auxquels les meilleurs étudiants seraient intéressés à se présenter volontairement.

Quelle serait la sanction de tels examens ou de concours d'excellence?

L'honneur d'avoir été primé? Sans doute, surtout si cet honneur prenait la forme d'une médaille du ministère de l'Éducation, la médaille P.J.O. Chaveau, que nous avons créée en 1964 et qui a été attribuée pendant quelques années à ma connaissance. L'est-elle encore? Je l'ignore.

L'intérêt d'inscrire à son dossier qu'on s'est présenté au concours d'excellence et qu'on s'y est classé à tel ou tel rang?

L'intérêt plus matérialiste, mais non moins motivant de gagner un prix en argent comptant? Cela ne serait pas tellement onéreux pour le Ministère d'investir quelques dollars dans un programme de promotion de l'excellence dans les collèges.

Si la chose vous intéresse, vous pourriez aller plus loin dans l'exploration des modalités qu'un tel programme pourrait prendre en consultant Hebdo-Éducation du 26 janvier 1968. Vous y trouverez le compte rendu du concours CPES-1967 y compris les questionnaires auxquels plus de 2 000 élèves au total, sur 9 000, ont répondu dans l'une ou l'autre des trois disciplines prévues au concours: biologie, chimie et français. Je me demande si ces épreuves destinées à des étudiants de CPES seraient encore « à la hauteur » des étudiants d'aujourd'hui au collégial?

J'en viens maintenant au deuxième thème que je veux explorer avec vous, celui de la qualification des maîtres du collégial.

Compte tenu de la nouvelle conjoncture créée par le regroupement de l'enseignement collégial et de l'enseignement universitaire sous l'autorité d'un autre ministre que celui de l'éducation, et compte tenu principalement du thème de la complémentarité entre ces deux niveaux d'enseignement que le programme de votre colloque évoque nommé-

ment, il m'a semblé opportun de retracer non seulement la façon dont on se posait le problème de la formation et de la certification des maîtres du collégial, il y a près de 20 ans, mais aussi les principales étapes de l'évolution qui s'est produite ultérieurement à cet égard.

Le règlement no 4, qui portait, comme je l'ai déjà mentionné, sur les « permis et les brevets d'enseignement », établissait une nette distinction entre la formation des maîtres et l'exercice de la profession d'enseignant. Dorénavant, les institutions de formation des maîtres décerneraient les diplômes ou certificats de fin d'études pédagogiques, cependant que l'autorisation d'enseigner (permis et brevets) continuerait de relever de la compétence du ministère de l'Éducation.

Le permis temporaire d'enseignement serait valide pour une période de probation de deux ans alors que le brevet aurait un caractère permanent.

Sur cet ensemble de dispositions, un consensus a été rapidement acquis pour les candidats à l'enseignement primaire et secondaire; ce fut loin d'être le cas pour le collégial.

La question suivante s'est en effet posée dès le stade de la consultation du Conseil supérieur de l'éducation: les dispositions du projet de règlement no 4 devaient-elles s'appliquer aux candidats à l'enseignement collégial? Là-dessus le Conseil exprimait son avis dans les termes que voici:

« Le Conseil recommande que l'autorisation d'enseigner, en vertu du règlement no 4 ne s'applique qu'aux maîtres enseignant aux niveaux suivants: pré-scolaire, élémentaire et secondaire, et que cette précision apparaisse dans le titre et dans le texte même du règlement ».

La suggestion que dans le titre et le texte du règlement on spécifie que ce dernier ne s'appliquerait qu'au pré-scolaire, à l'élémentaire et au secondaire et que par conséquent, les professeurs du collégial en seraient exclus, cette suggestion n'a pas été retenue par le Ministère. Aussi, l'article 1 du règlement stipulera-t-il que « l'autorisation d'enseigner (sera requise) aux niveaux d'études régis par les règlements du ministère de l'Éducation », ce qui, par définition, comprenait le collégial. Le « règlement no 4 » devait donc à l'époque s'appliquer quant à la certification du collégial aussi bien qu'aux niveaux antérieurs.

Une deuxième question qui n'était pas tranchée par le règlement se posait également quant à la nature et à la durée des études requises pour devenir enseignant.

On était bien conscient de la difficulté, d'ailleurs soulignée par le Conseil, d'être précis à cet égard, difficulté encore plus complexe à résoudre dans le cas du professionnel que dans celui du préuniversitaire; difficulté qui se posait également pour l'école secondaire dans la mesure où elle deviendrait polyvalente.

L'on comprend donc que, dans le règlement no 4, l'article majeur sur ce point ait laissé les choses dans une sorte d'indétermination.

« 2. Le permis d'enseigner est décerné à tout candidat qui, après une treizième année d'études ou l'équivalent, a terminé avec succès, dans une institution reconnue, un programme approuvé de formation.

La durée et la nature de ce programme varient selon le niveau et les champs d'enseignement auxquels le candidat se destine.

Cependant, ce programme doit comporter au minimum une année, ou l'équivalent, de cours théoriques et de travaux pratiques de nature psychopédagogique ».

Les choses ne pouvaient évidemment pas en rester là. Sur ce point et sur d'autres d'ailleurs, le règlement no 4 n'établissait, à toutes fins utiles, qu'une sorte de cadre de référence où seuls des minima étaient déterminés. Il fallait donc prévoir un mécanisme qui permettrait de mettre au point ce qui devait l'être. Ce serait le rôle du « Comité de la formation des maîtres » mis en place par l'article 5 du règlement.

Enfin, une troisième question se posait: où devrait se prendre la formation des futurs enseignants?

À ce sujet également, ce devait être le « comité de la formation des maîtres » qui serait appelé à fournir les réponses appropriées puisque l'article 5 du règlement no 4 le chargeait de recommander au ministre, entre autres matières, des critères relatifs

à la reconnaissance des institutions où sont dispensés des programmes de formation de maîtres.

Tel que rédigé, le règlement no 4 n'excluait donc pas que pour certaines catégories de futurs enseignants la formation puisse être dispensée dans un collège. Ce qui sera confirmé le 20 juin 1968 par le ministre de l'Éducation lorsqu'il annoncera la création d'une « mission de coordination des institutions de formation des maîtres », qui aurait pour mandat de lui faire des recommandations « sur les modalités de cette coordination dans le cadre des universités et des **collèges d'enseignement général et professionnel** ».

Le Conseil supérieur de l'éducation ne l'entendait pas de cette manière dans l'Avis sur une politique de la formation des maîtres qu'il adoptait le 27 juin 1968, quelques jours à peine après l'annonce du ministre qu'on vient de rappeler.

Après avoir noté que parmi les critiques les plus importantes formulées par les représentants des groupes qu'il avait consultés, il y avait celle que:

« a) l'intégration totale de la formation des maîtres au niveau de l'enseignement supérieur n'a pas été encore acceptée par le ministère;

Il recommandait:

« Que la politique (à mettre en oeuvre) indique nettement que le niveau d'enseignement auquel doit se situer la formation des maîtres soit le niveau universitaire et que l'admission aux institutions de formation des maîtres se fasse après une 13e année de scolarité. »

De ce principe, le Conseil tire alors quatre conséquences:

1. « Le Conseil recommande que la Direction générale de la formation des maîtres devienne partie intégrante de la Direction générale de l'enseignement supérieur au ministère.
2. Le Conseil est d'avis que du fait que la formation des enseignants doit être donnée dans les institutions universitaires, c'est-à-dire dans des institutions déjà formellement et officiellement reconnues, il n'y a pas lieu que les établissements de formation des maîtres fassent l'objet d'une reconnaissance additionnelle.
3. Le Conseil considère qu'il appartient aux institutions universitaires reconnues de formation des maîtres d'élaborer les programmes réguliers de formation, compte tenu des exigences de la réforme scolaire telles qu'elles sont définies, par voie de règlements ou autrement, par le ministère de l'Éducation. Voilà pourquoi le Conseil est d'avis qu'il n'appartient pas au comité prévu par le Règlement no 4 de s'occuper de « l'approbation des programmes de formation des maîtres ».
4. Il n'appartient pas non plus à ce comité de s'occuper de la reconnaissance des institutions où sont dispensés les programmes de formation des maîtres. »

Pour être juste, il faut ajouter que, dans le même rapport, le Conseil supérieur n'a pas entièrement négligé le sort des futurs enseignants de certaines options professionnelles et le rôle que les cégeps pourraient jouer à leur endroit. Voici en quels termes, il en a tenu compte:

« Recommandation XVIII

*a) QUE la **formation technique** des maîtres pour l'enseignement professionnel du niveau secondaire (initiation au travail) soit dispensée dans les collèges d'enseignement général et professionnel;*
*b) QUE la **formation pédagogique** soit, dans ce cas, donnée au niveau de la 14e année et dispensée dans les institutions d'enseignement supérieur;*
*c) QUE **l'apprentissage** des candidats ainsi formés puisse comporter à la fois une expérience industrielle et une expérience d'enseignement.*

« Les exigences que pose le Conseil, particulièrement en ce qui a trait aux enseignants qui seront au niveau secondaire (initiation au travail) peuvent paraître sévères, mais il ne faut pas oublier qu'il faut éviter à tout prix que naisse, entre les divers enseignants, une ségrégation qui résulterait d'un décalage trop considérable de formation intellectuelle entre un groupe particulier d'enseignants et le reste du corps professoral. En outre, l'enseignement lui-même exige que le maître ait une formation culturelle suffisante s'il veut communiquer d'une façon claire et exacte l'enseignement dont il est chargé. »

Recommandation XIX

QUE la formation professionnelle des maîtres engagés dans l'enseignement professionnel de niveau secondaire, à l'exclusion de l'enseignement d'initiation au travail, soit donnée dans les institutions de niveau universitaire.

Recommandation XX

QUE la formation technique des maîtres de l'enseignement technique et professionnel au niveau des cégeps:

a) relève de l'enseignement supérieur;
b) que l'apprentissage des maîtres pour l'enseignement technique et professionnel du niveau cégep comporte à la fois une expérience industrielle et une expérience d'enseignement.

La suggestion que la « direction générale de la formation des maîtres » et la « direction générale de l'enseignement supérieur » soient fusionnées sera réalisée à la fin de l'été 1969.

En annonçant cette fusion, toutefois, le ministre rappelait l'existence de la « mission de coordination des institutions de maîtres », créée l'année précédente, et reprenait l'expression que cette coordination se fera « **dans le cadre des universités et des collèges d'enseignement général et professionnel** ».

D'ailleurs, dans le document intitulé « Organisation de la formation des maîtres pour 1969-1970 » et publié dans Hebdo-Éducation du 23 septembre 1969 sous l'autorité du ministre, on reproduisait intégralement le texte du règlement no 4, sans aucun des changements proposés un an auparavant par le Conseil supérieur.

On y rappelle notamment que « les programmes de formation des maîtres doivent faire l'objet d'une approbation du ministre de l'Éducation » et que « toute institution qui désire offrir un programme de formation de maîtres doit être reconnue à cette fin par le ministre de l'Éducation ». Et l'on donne, en annexe, la liste des institutions reconnues pour l'année 1969-70.

Apparaissent évidemment dans cette liste, les huit universités existantes et leurs institutions pédagogiques affiliées. Apparaissent aussi une vingtaine d'écoles normales.

Le fait le plus intéressant à noter cependant est **qu'on y trouve également un cégep, le cégep de Gaspé**, qui au moins pour l'année en cause aura le statut d'institution reconnue pour la formation des maîtres.

Telle était donc la situation d'ensemble pour l'année 1969-1970, celle qui a immédiatement suivi mon départ du Ministère.

Qu'est-il advenu par la suite?

S'agissant de l'enseignement collégial, je crois pouvoir m'en tenir à l'étape la plus significative pour mon propos, celle qui a été franchie près de dix ans plus tard.

Selon le « Livre blanc sur l'enseignement collégial » publié en 1978 sous l'autorité du ministre de l'Éducation, « l'urgence de la conjoncture n'a pas permis que le règlement no 4, relatif à la certification des maîtres, fut appliqué au niveau collégial ».

Aussi les professeurs de collèges n'avaient donc pas été astreints jusque-là à l'obligation qui est faite aux enseignants du primaire et du secondaire d'être détenteurs d'un permis ou d'un brevet d'enseignement décerné par le ministre pour avoir le droit d'enseigner.

Le seraient-ils dans l'avenir?

Le « Livre blanc » annonçait ce que serait pour l'avenir la politique du gouvernement à ce sujet.

« Pour sa part, le gouvernement est disposé à lever, pour l'enseignement collégial, l'application du règlement d'éducation numéro 4, relatif à la certification des maîtres. »

La législation de juin 1979 est venue confirmer cette orientation: les brevets d'enseignement n'y apparaissent plus dans la liste des matières à propos desquelles le lieutenant-gouverneur en conseil peut adopter des règlements généraux pour l'enseignement collégial. On n'a retenu que la « qualification du personnel pédagogique » comme matière d'une réglementation possible, **mais non requise ou obligatoire**.

La justification que le « Livre blanc » donnait à cette politique se fondait sur un ensemble de dispositions groupées en sept paragraphes dont les premiers méritent d'être cités intégralement; pour

les quatre autres, je me contenterai d'identifier le thème sur lequel ils portent.

« 1. Le candidat à une carrière dans l'enseignement collégial doit avoir une préparation qui lui assure la maîtrise théorique et pratique d'un champ de connaissances, ainsi que les éléments de formation fondamentale nécessaires à une carrière dans l'enseignement, notamment au plan de la communication et des relations humaines. ***En conséquence, on peut ériger en règle que, dans tous les cas où il existe un programme universitaire de formation correspondant à la matière d'enseignement, on exigera du professeur*** *au collégial un diplôme de premier cycle. » (16e année)*

2. On exigera aussi du candidat la ***maîtrise de la langue d'enseignement*** *et, dans le cas de certains collèges ayant des objectifs propres, des titres de compétence, publiquement reconnus, relatifs à ces objectifs particuliers.*

3. Avant l'engagement ou en cours d'emploi, le candidat à une carrière dans l'enseignement collégial devra dorénavant suivre un programme de ***formation spécifique à l'enseignement****, programme* ***assuré ou dirigé par une université*** *et correspondant à un total de 30 crédits. Ce programme de formation permettra au candidat d'acquérir des aptitudes propres à faciliter les rapports interpersonnels, des connaissances sur les modes d'apprentissage des jeunes et des adultes, une sensibilisation aux dimensions sociologiques de la pédagogie, des aptitudes pour la structuration d'une grande variété de situations d'apprentissage, des connaissances et de l'habileté dans le domaine de la technologie éducative.* ***La poursuite de ces objectifs se fera par des cours en milieu universitaire et par des activités en milieu collégial.*** *Les résultats atteints seront jugés par l'université qui assumera également la reconnaissance des études;* ***mais l'évaluation globale de la compétence dans l'exercice de la profession continuera d'être la responsabilité du collège*** *».*

4. (...) ***l'évaluation et le perfectionnement*** *des personnels deviendront des préoccupations majeures et habituelles des collèges.*

5. (...) Il est essentiel que chaque collège développe un service ***d'aide pédagogique*** *à ses professeurs.*

6. (...) une impulsion nouvelle sera donnée à tout ce qui concerne l'innovation pédagogique.

7. (...) On invitera les collèges et leurs départements à profiter des mécanismes actuels de répartition des tâches pour ***assigner aux jeunes professeurs une besogne plus légère****.*

Ne minimisons pas l'importance de telles dispositions pour bonifier la qualification des maîtres de l'enseignement collégial.

Elles ne justifiaient pas nécessairement, à mon avis, la conclusion qu'en tirait le « Livre blanc ».

« L'ensemble des dispositions offre suffisamment de garanties ***pour que le ministre n'ait pas à délivrer un permis d'enseignement****, comme c'est actuellement le cas aux niveaux primaire et secondaire.* ***Les collèges appliqueront donc eux-mêmes cette politique d'encadrement pédagogique*** *».*

En somme, quant aux principales questions sur lesquelles on s'interrogeait en 1968-1969, le Livre blanc de 1978 apportait ou entérinait les réponses que voici:

A. Le niveau minimal ***des études requises*** *d'un professeur du collégial* ***serait*** *un diplôme universitaire du 1er cycle, c'est-à-dire, une 16e année de scolarité, ce qui est encore inférieur d'une année à ce que proposait la Commission Parent dans sa recommandation 156.*

« 156. Nous recommandons que les diplômes universitaires requis pour l'enseignement préuniversitaire et professionnel soient l'un des suivants:
a) le Diplôme d'études supérieures (c'est-à-dire le niveau d'une 17e année de scolarité);
b) la licence spécialisée, la licence d'enseignement secondaire ou la licence d'enseignement technique pourvu que s'y ajoute la scolarité du diplôme d'études supérieures déjà faite ou en voie de se faire (c'est-à-dire encore au niveau d'une 17e année de scolarité). »

B. L'exigence d'un diplôme universitaire du premier cycle ne vaudra cependant que dans les cas où il existe un programme universitaire de formation correspondant à la matière d'enseignement.

C. Comme le recommandait la Commission Parent, le candidat à une carrière dans l'enseignement collégial devrait avoir suivi un programme de formation spécifique à l'enseignement correspondant à un total de 30 crédits. On rejoindrait ainsi les 17

années de scolarité proposées par la Commission; cette formation spécifique à l'enseignement pourrait être acquise toutefois en cours d'emploi et pas nécessairement avant l'engagement.

D. La poursuite des objectifs visés dans la formation spécifique à l'enseignement se fera par des cours en milieu universitaire et par des activités en milieu collégial.

E. Enfin, les collèges appliqueront eux-mêmes la politique ainsi définie et le ministre n'aura plus à délivrer un permis d'enseignement.

Telles étaient donc les orientations prises par le Livre blanc de 1978.

Où en sommes-nous en 1985?

Information prise auprès des autorités compétentes, nous sommes aujourd'hui dans la situation que définissait le Livre blanc.

Cela étant, même au risque d'apparaître démodé et dépassé par les conjonctures nouvelles qui se sont développées depuis près de 20 ans, je me permettrai de formuler quelques interrogations qui viennent en droite ligne des préoccupations que nous avions lorsque les cégeps ont été mis en place.

Ces interrogations portent sur les points suivants:

1. Dans les cas mentionnés par le « Livre blanc », c'est-à-dire « dans tous les cas où il existe un programme universitaire de formation correspondant à la matière d'enseignement », l'obligation de détenir un diplôme universitaire du premier cycle et celle plus générale de suivre un programme de formation spécifique à l'enseignement ne devraient-elles pas faire l'objet d'un règlement ministériel?

2. Une attestation officielle de la part du ministre ne devrait-elle pas reconnaître qu'un candidat remplit cette obligation?

3. Pourquoi cette reconnaissance officielle ne continuerait-elle pas à prendre la forme d'abord d'un permis, puis d'un brevet d'enseignement?

4. Qu'advient-il des cas où il n'existe pas de programme universitaire correspondant à la matière d'enseignement, ce qui a bien des chances d'arriver pour certaines matières des programmes professionnels?

5. Dans ces cas-là, et pour d'autres également (je pense à certains candidats à l'enseignement primaire ou secondaire), pourquoi l'année de formation pédagogique reconnue par tous comme nécessaire et même certains cours techniques ne seraient-ils pas dispensés dans des cégeps plutôt qu'à l'université? La chose n'était pas explicite dans le règlement no 4, mais elle n'était certainement pas exclue; elle ne me semble pas exclue dans son principe dans les orientations du Livre blanc.

6. Enfin, je ne voudrais pas manquer l'occasion qui m'est offerte ce soir, de ressusciter une vieille idée dont j'ai fait état en diverses circonstances depuis bien des années, et qui n'a jamais débouché sur des actions concrètes: quelles que soient les exigences requises pour admettre un candidat à la pratique de l'enseignement dans un collège, ne faudrait-il pas trouver une façon de reconnaître l'excellence dans le métier?

PRÉSENTATION DE LA SITUATION ACTUELLE DANS LES COLLÈGES ET LES UNIVERSITÉS

M. Paul Inchauspé
Directeur général
Cégep Ahuntsic
et
M. Claude Pichette
Recteur
Université au Québec à Montréal

Roger Fraser animateur, Claude Pichette, Paul Inchauspé

M. Paul Inchauspé

INTRODUCTION

Alimenter et stimuler la réflexion et les discussions qui doivent avoir lieu dans les ateliers, tel est l'objectif que les organisateurs ont imposé aux « panelistes ». Aussi mes propos ne s'embarrasseront pas de nuances, ils exprimeront plus des intuitions que des démonstrations. Sans doute même les institutions pourront-elles être contredites; l'essentiel est que le débat ait lieu. De plus, m'adressant à des gestionnaires, je ne me contenterai pas d'analyser mais j'indiquerai aussi des actions à faire, des champs à investir.

Le contenu essentiel de mon propos est le suivant:

— les établissements d'enseignement supérieur (universités, collèges) font face actuellement, relativement à leur développement et aux missions qui sont les leurs, à un certain environnement dont je dégagerai quelques traits;
— étant donné cet environnement, un certain nombre d'actions ou de réactions s'imposent ou s'offrent à nous, et sans être exhaustif j'en signalerai quelques-unes. Et pour celles que j'ai choisies, je pense que nous aurions intérêt à voir comment les universités ont abordé et résolu ces questions: à cause du niveau de notre enseignement, notre mode de fonctionnement est plus proche de celui des universités que de celui de l'enseignement secondaire.

PREMIÈRE PARTIE:

Situation nouvelle que doit affronter l'enseignement supérieur relativement au rôle et à la place qu'il doit assumer dans la société

L'enseignement supérieur doit actuellement affronter un certain nombre de situations difficiles. C'est trois d'entre elles que je voudrais vous signaler.

1. **La première difficulté concerne son importance: l'ère des vaches sacrées est terminée.** À une situation d'expansion sans précédent de l'enseignement supérieur succède une situation de resserrement où peuvent être remis en cause (et certains ne se gênent pas) les fondements mêmes de la légitimité qui ont assuré cette expansion.

En 20 ans, le développement de l'enseignement supérieur au Québec, comme dans la plupart des pays occidentaux, a été foudroyant. Trois principes que personne ne mettait en cause — aussi la légitimité allait de soi — ont présidé à ce développement: l'éducation est un instrument de promotion sociale contribuant à une plus grande égalité des chances: l'éducation contribue à la croissance économique — et donc au progrès social — en améliorant la productivité de la main-d'oeuvre; la seule limite au développement de l'éducation est celle de la demande en éducation (cf. Rapport Parent, Art. 114 à 119, Tome I, pages 83 et 84).

Or de telles certitudes résistent mal dans les situations que nous vivons. Que vaut le motif de la plus grande égalité sociale obtenue à long terme, quand les difficultés économiques frappent à court terme et qu'elles frappent les groupes les plus défavorisés et les moins instruits? Que vaut le motif de la croissance économique quand on assiste à la persistance d'une croissance économique lente et à des niveaux élevés d'inflation et de chômage? Et que valent les plus nobles motifs, quand le financement de l'enseignement supérieur est assuré par l'État, lequel poursuit aussi d'autres objectifs sociaux, dans une situation où la conjoncture économique exerce des pressions sur les dépenses publiques?

Il faut regarder la réalité en face. Nous ne devons pas nous attendre à des traitements de faveur: non seulement il y a moins de ressources mais la légiti-

mité qui fondait et justifiait l'expansion n'existe plus. Les établissements d'enseignement supérieur seront considérés de plus en plus comme un service social, au même titre que d'autres services sociaux: ils devront rendre compte de la façon dont ils répondent à ce qu'on attend d'eux et de leur efficacité; ils devront aussi convaincre — et personne ne viendra plus le faire à leur place — qu'ils sont utiles et irremplaçables.

2. **La deuxième difficulté concerne le quoi faire:** nous vivons des incertitudes relativement aux clientèles cibles et aux activités de formation ou de recherche à développer.

2.1 **Les incertitudes relativement aux clientèles viennent d'incertitudes démographiques.**

La demande d'enseignement supérieur est allée croissante, suite à des politiques favorisant l'accessibilité: plus d'établissements ont été ouverts et les taux de passage de l'enseignement obligatoire à l'enseignement post-obligatoire ont augmenté.

Mais cette situation se perpétuera-t-elle? Quelle est la limite de la population d'une classe d'âge donné qui accédera à l'enseignement supérieur? Dans certains pays, les taux se sont stabilisés, puis ont régressé. La situation économique de chômage entraîne, dans un premier temps, un gonflement des taux de passage, à partir du principe qu'il vaut mieux étudier qu'être en chômage. Mais n'assisterons-nous pas, ensuite, à un déclin de l'intérêt porté par les jeunes à l'enseignement supérieur, car quel intérêt a-t-on de poursuivre des études supérieures si les débouchés vont en s'amenuisant et s'il y a peu de rapports entre les études faites et les projets professionnels? Déjà, dans les universités, on constate que les meilleurs abandonnent la recherche, faute de débouchés intéressants.

Dans le même temps, les établissements d'enseignement supérieur devront s'ouvrir à des demandes venant de groupes non traditionnels. Pour compenser sans doute le déclin des effectifs traditionnels, mais aussi pour faire face à une demande sociale d'éducation différente: des jeunes qui ont terminé un cycle d'études ne menant pas normalement à tel ou tel niveau d'enseignement supérieur, des jeunes qui ne sont pas des étudiants traditionnels en ce sens qu'ils continuent les études et le travail et cela de diverses manières, des adultes n'ayant pas de diplôme d'entrée et qui souhaitent faire des études supérieures quelques années ou de nombreuses années après leurs études obligatoires, etc.

Cette transformation est en oeuvre et se manifeste déjà dans des tableaux d'effectifs de l'enseignement collégial. Ainsi pour 1983-84, la situation se présentait ainsi:

Éducation des adultes:	100 800
— Étudiants à temps complet	21 800
— Étudiants à temps partiel	79 000
Enseignement régulier:	137 115
— Jeunes	121 115
— Adultes (interruption des études un an ou plus)	16 000

En fait, cette année-là il y avait 116 800 adultes (21 800 + 79 000 + 16 000) contre 121 115 jeunes.

2.2 **Les incertitudes relativement au développement des activités de formation et de recherche viennent des incertitudes économiques.**

L'expansion économique était basée sur un modèle de développement donnant de l'importance à l'industrialisation et à une technologie avancée. Dans ce contexte, les établissements d'enseignement supérieur pouvaient trouver assez facilement leur légitimité; et aussi leur part, pour réaliser l'expansion. Mais depuis 10 ans, nous faisons face à une crise économique caractérisée par l'inflation, le chômage, la stagnation de la croissance, la pénurie d'énergie et de matières premières, et toutes les tentatives pour venir à bout de ces problèmes par les méthodes traditionnelles des actions et politiques économiques donnent des résultats mitigés.

Aussi, depuis près de trois ans, on voit apparaître un nouveau discours: Il faut une autre stratégie économique.

Mais on n'est guère capable de l'articuler et de la décrire, aussi recourt-on presque magiquement à des mots comme « innovation », « virage technologique ». Mais en fait, qu'y a-t-il dans ce nouveau modèle économique de développement? Deux choses: mettre en oeuvre les techniques de la microélectronique dans la production et les autres activi-

tés économiques, créer des industries nouvelles génératrices d'emplois et stimuler les P.M.E. Ce n'est pas rien, mais peut-on mettre tous ses oeufs dans ces deux seuls paniers et répondre à ces deux seuls besoins, comme semblait le prôner le rapport I.F.A.U.T.?

3. La troisième difficulté vient des formes de l'intervention de l'État: nous n'en percevons pas toujours la cohérence.

Qu'il y ait intervention de l'État, c'est sûr. Collèges et universités sont des établissements d'enseignement supérieur financés en grande partie, sinon en totalité, par l'État. Que cette intervention soit là pour rester, c'est évident: l'expansion qui s'est faite a nécessité une plus grande coordination des organismes centraux; les difficultés de financement public des institutions sociales, tout comme les nouvelles fonctions que doivent remplir les établissements d'enseignement supérieur dans la situation d'incertitude sociale et économique décrite plus haut, amènent les organismes centraux à intervenir et à préciser avec plus de clarté les lignes directrices de leurs interventions.

Il y a même, actuellement, une certaine homogénéisation des formes d'intervention de l'État pour les universités et les collèges: mise en place de systèmes d'information et de contrôle sur les étudiants (le SICC pour les collèges, le RECU pour les universités), sur les budgets (le SIFA pour les collèges, le SIFU pour les universités), changements de règles de financement, à la fois pour faire face à la réduction du financement public et pour influer sur les missions: enveloppes fermées, financement partiel des nouvelles clientèles, établissement pour fins de financement de pondération de types de clientèles, mise en place de politiques et de programmes spéciaux de financement: formation professionnelle des jeunes, éducation des adultes, développement de la recherche appliquée, micro-informatique, centres spécialisés, actions structurantes, etc.

Mais la ligne de fond, la cohérence de ces interventions ne nous paraît pas toujours évidente. Sans doute le Ministère, comme Dieu selon le proverbe portugais repris par Claudel, « écrit droit avec des lignes torves », mais nous qui sommes dans la plaine, sur le terrain, avons parfois du mal à nous y retrouver. Ainsi, il n'est pas évident, pour nous que les mesures prises pour répondre à des besoins immédiats soient compatibles avec des objectifs à plus long terme: comment concilier le sous-financement des programmes s'adressant aux adultes avec le fait qu'il faut s'ouvrir à ces clientèles; comment concilier des objectifs d'accessibilité et la remise en question d'une politique consistant à adapter l'offre de l'enseignement supérieur aux besoins et aspirations des clientèles? Ainsi, il n'est pas évident, pour nous, que toutes les fonctions qui sont actuellement dévolues à l'enseignement supérieur puissent être menées de front, concurremment: poursuivre l'objectif d'une plus grande égalité sociale, former des jeunes ayant les qualifications appropriées, dans un contexte d'évolution rapide des technologies, contribuer au développement économique et répondre aux besoins nouveaux des collectivités et des régions, assurer le progrès des connaissances et leur transmission, assurer la recherche fondamentale et la recherche appliquée. Ainsi, il n'est pas non plus évident, du moins pour nous, que les différentes interventions de l'État soient suivies d'effets probants. Il y a toujours un écart entre la conception d'une politique et son application, mais cet écart est encore plus grand dans nos milieux à cause, entre autres, des systèmes de représentation et de participation complexes de nos établissements, du nombre de groupes dont il faut s'assurer l'adhésion. Dans ce contexte, il arrive que les plans ou interventions soient mis de côté avant leur pleine application parce que, aussi, entre temps, le ministre change...

Perte de la garantie de légitimité qui justifiait l'expansion et obligation d'assurer, soi-même, la légitimité sociale, incertitude sur les ajustements à réaliser dans un environnement où la demande sociale d'éducation en enseignement supérieur est en train de bouger et où le modèle de développement économique qui servait de référant à la formation donnée par l'enseignement supérieur est en train de changer ou est en cours d'élaboration, interventions ponctuelles de plus en plus fréquentes de l'État pour faire face à la crise du financement public, à la crise économique et à ses séquelles, c'est l'environnement que l'enseignement supérieur doit affronter.

Sans doute faudrait-il nuancer, cette situation n'est pas vécue, en tous points, de la même façon par les collèges et les universités car il y a des éléments de différenciation entre ces deux réseaux d'établissements. Leur situation respective dans le parcours des études n'est pas la même: le niveau d'études qu'ils dispensent n'est pas le même, leur relation relativement à la connaissance est différente (la mission des collèges s'articule, essentiellement, dans la transmission des connaissances, les universités ont, en plus, une mission de production des connaissances). De plus, les conditions qui ont présidé à l'éclosion de ces deux types d'établissement ont déterminé leur culture et colorent donc leur réaction à un même environnement: — les cégeps sont une création de l'État, ils constituent un réseau et ont donc l'habitude d'une gestion par normes de la part des organismes centraux, — les universités, de façon générale, sont une création de la société civile ou religieuse, elles se sont développées avec le temps, elles sont moins créées par les normes que par la tradition. Aussi, dans la deuxième partie de mon exposé, je ne parlerai pas pour les universités.

Mais avant de l'aborder, je voudrais ajouter une chose: la raréfaction des ressources, les incertitudes relativement aux clientèles et aux missions, le doute sur la cohérence et la consistance des actions gouvernementales, peuvent entraîner des attitudes d'attentisme, de rivalité, de repli sur la solution de ses problèmes locaux. Ce serait dommage. Non seulement parce que l'incertitude et l'indécision sont, comme disait Descartes, les plus grands de tous les maux, mais surtout parce que l'âge d'or des cégeps est à venir: c'est en faisant face à cet environnement que nos institutions vont se modeler et vont découvrir de nouvelles formes d'intervention. Et pour accélérer ce processus, un regard du côté des universités, et parfois pour éviter leurs erreurs, ne sera sans doute pas inutile.

DEUXIÈME PARTIE:
De quelques pistes d'actions

Face à cette situation bien des défis se présentent à nous. Sans vouloir épuiser le sujet, c'est quelques-uns d'entre eux que je voudrais signaler dans trois domaines, celui des ressources, celui des activités de formation et de recherche, celui de la gestion et des structures des organisations.

1. **De quelques lignes d'actions dans le domaine des ressources.**

Face à la raréfaction des ressources, il faut, entre autres:

• vendre, nous-mêmes, nos institutions selon les techniques du marketing social. Voyez les universités, pour faire face aux coupures budgétaires dont elles sont l'objet et pour contrer, sinon la mise en accusation, du moins l'exposition publique dont elles ont été l'objet par le ministre Laurin dans les salons de l'hôtel Ritz, elles ont lancé, depuis deux ans, une grande campagne d'image dans le grand public et même auprès des élèves du secondaire. Nous, cégeps, sommes conduits à faire des actions analogues: notre importance, notre nécessité doit être affirmée par nous-mêmes. De plus, chaque cégep, relativement à son ou ses milieux, devra faire de même et « se positionner »;

• obtenir que la décroissance des ressources ne dépasse pas un certain seuil. Peut-être même que des actions communes entre collèges et universités devraient être menées, bien que je doute fort qu'elles puissent l'être à l'heure actuelle, les universités étant préoccupées autant, sinon plus, de la répartition entre elles des allocations que du volume général des allocations;

• obtenir que dans les allocations accordées, il y ait le moins possible de contraintes venant de l'extérieur et pouvoir ainsi réaliser mieux les ajustements locaux. Cette situation de l'enveloppe globale existe déjà dans les universités. Or dans les collèges, vous le savez bien, les deux verrous de la masse salariale des professeurs, comme enveloppe protégée, et celui de l'éducation des adultes, comme service auxiliaire, entraînent des rigidités rendant les ajustements difficiles. En fait, certains ajustements ne peuvent même se réaliser sans crise profonde: tout le monde a en mémoire la manière, pour parler pudiquement, dont les professeurs du collégial ont été contraints de participer aux coupures budgétaires;

• diversifier les sources de financement. Les universités ont une longue avance, sur nous, en ce domaine: créations de l'État, élevés comme Rémus et Romulus par le seul lait de la louve des subventions de l'État, nous autres cégeps avons un certain mal à

penser que cela puisse être autrement, sans pour autant perdre notre liberté.

Mais je n'insisterai pas: ces idées commencent à faire leur chemin au point que pour beaucoup d'entre nous elles sont, sans doute, banales.

2. De quelques lignes d'actions dans le domaine des activités de formation et de recherche

Ici aussi certaines lignes, comme celles d'une certaine diversification des missions des établissements d'enseignement supérieur, notamment l'ouverture des cégeps à la recherche, sont connues. Et bien que beaucoup reste à faire, mais ayant déjà eu l'occasion de dire ailleurs ce que j'en pensais, je n'en parlerai pas. J'ai plutôt retenu des questions qui sont moins mises en évidence et qui concernent les structures d'accueil des clientèles et les curriculum des programmes.

2.1 Les structures d'accueil des clientèles

C'est évidemment une question cruciale. Quand, comme je l'ai signalé précédemment, s'adressent à nous des clientèles non homogènes, relativement à leur demande et à leurs besoins d'éducation, là ou les politiques qu'on peut avoir à l'entrée peuvent conditionner les axes de développement de l'enseignement supérieur.

Or nous sommes déjà confrontés à des problèmes réels, tels:

- des problèmes de contingentement: qui a accès à quoi? Tout le monde (jeunes et adultes par exemple) a-t-il accès à tous les programmes? Que faire quand la sélection qui va avec le contingentement, parce que les perspectives d'emploi sont inexistantes, n'assure plus la sélection des meilleurs?
- des problèmes reliés à l'établissement des conditions d'admission: ces conditions doivent-elles et si oui dans quelle mesure, s'adapter au niveau des clientèles nouvelles qui n'ont pas suivi le curriculum habituel? Et comment tenir compte du parcours de formation déjà effectué par les clientèles nouvelles (exemple: reconnaissance des acquis d'expérience)?
- des problèmes reliés à l'adaptation des programmes d'enseignement, pour tenir compte des besoins des clientèles nouvelles. Exemple: création de programmes courts ne conduisant pas nécessairement à un diplôme traditionnel.

Ces problèmes se posent déjà à nous. Et c'est à nous de les résoudre: le nouveau règlement des études collégiales ouvre les portes en ce domaine, mais c'est le plus souvent aux établissements eux-mêmes de préciser les orientations qu'ils prendront. Ces questions sont difficiles, pour au moins deux raisons. Elles doivent être résolues dans un contexte d'établissements non hiérarchisés suivant les types d'études, à la différence de bien des pays. À des études de nature différente, s'adressant à des clientèles diversifiées, correspondent, dans certains autres pays, des programmes d'études, de conceptions et de formats différents, dispensés dans des établissements de types différents, ayant souvent un prestige différent, selon les types d'études qu'on y poursuit. Nous, nous devons répondre à cette demande diversifiée à l'intérieur d'un même établissement: doivent pouvoir y fonctionner et coexister des cycles d'études différents et des clientèles différentes. À cette difficulté s'en ajoute une autre: une partie importante de la clientèle des cégeps vient de terminer ses études obligatoires et, vu son âge, nous ne pensons pas qu'elle doive échapper trop facilement aux contraintes d'études exigeantes. Les universités vivent des problèmes analogues et elles ont donné à ces questions des solutions qui ne sont pas, d'ailleurs, les mêmes partout. Ce qu'il y a de certain, c'est que nous ne pouvons éluder ces questions et qu'il nous faut, à court terme, trouver et inventer des solutions.

2.2 Les contenus des programmes d'enseignement

Toutes les incitations externes tendent à renforcer la dimension professionnelle de la formation que doit viser l'enseignement supérieur. La légitimité qui fondait l'expansion de ce niveau d'enseignement se basait sur le développement économique, mettant du même coup l'accent sur le rôle instrumental de la formation: si l'enseignement obligatoire vise le développement de la personne, l'enseignement post-obligatoire prépare à une profession. Et les missions nouvelles confiées à ce niveau d'enseignement — aider l'évolution technologique, répondre aux besoins de formation professionnelle des adultes — renforcent cette orientation.

Cela est bel et bon, et d'ailleurs qui pourrait le contester, mais je pense qu'il ne faut pas se contenter d'accompagner ce mouvement. C'est le moment de se poser d'autres questions: celle en particulier de la formation (générale? fondamentale?)[1]. C'est même le moment de se poser — et peut-être de façon iconoclaste — des questions sur la formation (générale? fondamentale?) visée par les programmes préuniversitaires des cégeps, dans la perspective d'un continuum avec la formation universitaire de premier cycle.

Trois faits m'y incitent:

• l'histoire de la formation depuis deux siècles, en occident, a été marquée par un jeu de pendule entre deux tendances: celle d'une formation plus utilitaire, centrée sur la carrière et l'emploi, et celle d'une formation plus humaniste, centrée sur le développement d'aptitudes. Or, depuis plusieurs décades, c'est la première tendance qui l'a emporté: les forces économiques et sociales ont renforcé la professionnalisation des curriculum d'études. Mais le mouvement est en train de s'inverser: la professionnalisation des curriculum va avec l'expansion, l'incertitude économique et technologique amène comme sujet de préoccupation, même pour le Conseil du patronat, la qualité de la formation générale;

• les formes prises par tous les établissements d'enseignement supérieur en occident ont été marquées par deux modèles antagonistes: le Collège des Jésuites du Ratio Studiorum et l'université allemande du 19e siècle. Le collège classique, comme le lycée français napoléonien, dérive du Collège des Jésuites: ce type d'établissement dispense un curriculum obligatoire pour tous, visant à développer des aptitudes générales. À l'université allemande du 19e siècle, l'étudiant choisit son programme d'études; le professeur détermine lui-même ses sujets de cours; le professeur est un spécialiste qui s'adresse à un autre spécialiste. Or, l'organisation choisie pour les cégeps, puisque centrée sur la spécialisation et le libre choix, se rapporte plus au modèle de l'université allemande qu'à celui du collège, rendant possible du même coup l'érosion de l'obligation de la formation générale. C'est pourquoi il convient continuellement de réagir en sens contraire;

• les concepteurs des cégeps ont voulu, eux aussi, réagir à cette situation en assurant, dans la structure même des programmes, une place, un espace propre visant la formation générale: les cours communs et obligatoires et les cours complémentaires. Ce n'est pas rien, un contrepoids à la professionnalisation du programme d'enseignement peut s'exercer ainsi. Mais cette situation présente l'inconvénient que des questions et des interrogations propres à la formation (générale? fondamentale?) ont du mal à ressortir: elles sont immédiatement détournées de leur sens et ne subsistent alors que des questions de défense de territoire et de discipline. Un exemple: le Livre blanc sur l'enseignement collégial, paru en 1978, indiquait que la formation fondamentale était la caractéristique de l'enseignement collégial. Ce document donne une trop grande extension à ce concept, mais pour l'essentiel il l'utilise dans le sens du rapport Nadeau. Cette notion ne renvoie pas à telle ou telle discipline, mais à ce que doit viser l'enseignement des disciplines au niveau collégial: maîtrise des principes, des démarches, des concepts, des lois propres des disciplines et de leur situation dans une histoire ou une culture. Or, depuis sept ans, combien de fois, dans les comités pédagogiques ou ailleurs, cette notion n'est pas utilisée comme un drapeau pour conquérir, pour sa propre discipline, de l'espace occupé par d'autres? Même si les mêmes mots sont utilisés, les problématiques relatives à la formation que doit viser un « collège » ont du mal à apparaître dans les cégeps.

C'est pourquoi je pense qu'il est temps de les poser dans le cadre de la portion des cégeps qui, dans le temps, constituait le « collège », les programmes préuniversitaires, et de les poser dans la perspective du continuum des études universitaires: les deux années du collégial et les trois années du premier cycle universitaire ne doivent-elles pas viser les mêmes fins? Voilà, d'ailleurs, un terrain propice de collaboration effective entre les professeurs enseignant au premier cycle universitaire.

Mais lorsque je parle de la problématique de la formation propre au « collège », qu'est-ce que j'en-

1 *Formation générale, formation fondamentale, bien qu'il y ait souvent confusion, ces deux notions ne sont pas identiques. Mais leur distinction n'est pas importante dans le propos que je tiens ici.*

tends par là? L'objet de cette communication n'est pas de l'établir, mais de signaler seulement des voies d'action. Mais comme ces débats ont du mal à apparaître dans l'espace propre des cégeps, j'en dirai quelques mots en guide d'illustration de types de questions propres à cette problématique:

• quand on enseigne, ce qui compte, c'est la forme de l'activité, non sa matière, et c'est pourquoi on parle de formation. Considérer sa discipline comme une fin en soi, c'est être pédant, la considérer comme moyen de formation, c'est remplir sa mission dans un « collège »;

• « les choses apprises disparaissent en grande partie, la marche que l'esprit a faite par elles, reste » (Renan). On oublie presque tout ce qu'on a appris à l'école, ou du moins ce qu'on a appris ne sert pas à grand chose, mais il reste l'essentiel qui est cette « marche de l'esprit »;

• qu'est concrètement cette « marche de l'esprit »? Si on retourne en arrière et qu'on regarde les choses essentielles laissées par l'école, on retrouve, au niveau le plus général, des choses aussi simples que la maîtrise de soi (apprendre à écrire correctement, apprendre à résoudre un problème dans un temps limité, ce sont là des exercices de contrôle de soi), l'esprit critique (savoir se surveiller, savoir retourner un problème dans tous les sens, repousser une solution afin de mieux l'examiner, se défier de soi, ce qui conduit à prendre en considération les opinions d'autrui), l'habitude de l'analyse (considérer le monde comme complexe) etc. À un niveau moins général, ce sont des techniques plus ou moins larges: techniques d'exploration, de formation et de vérification d'hypothèses, de diagnostic à partir d'indices ou de symptômes, de validation de données, de transfert de concepts ou de modèles d'opération d'un domaine à un autre. À un niveau encore moins général, on trouve des notions de base empruntées à des disciplines qu'on a fréquentées (mathématiques, biologie, sociologie, linguistique, etc.). Le reste, qui dans une profession n'a pas l'occasion de s'exercer, est oublié;

• comment se constitue et se dégage cette « marche de l'esprit »? Cet essentiel se constitue par des exercices et ne se dégage que par l'oubli. Ce qui reste, ce ne sont pas des structures souples, capables de se transférer dans d'autres domaines. Il faut donc que les structures rigides s'estompent, ce qui est le fruit d'un mûrissement. Et l'on retrouve les problèmes concrets de techniques d'apprentissage qui se posent dans cette perspective. Par exemple: y a-t-il des structures particulièrement aptes au transfert d'un domaine à l'autre? Parmi les différents exercices ou situations d'apprentissage, quelles sont celles qui sont particulièrement aptes à réaliser les transferts? Qu'est-ce qui fait qu'un professeur réussit mieux qu'un autre à développer plus rapidement ces structures souples et générales? Ces questions sont difficiles, et je n'ai ni la compétence ni la prétention d'y répondre, mais je voudrais faire part au moins d'une constatation. Les structures que nous utilisons, et qui sont les plus aptes à être transférées dans les domaines les plus variés, sont les mots et les nombres. Nous les trouvons simples parce qu'ils s'adaptent à des situations diverses; en réalité, ils sont le fruit d'un très haut degré de formalisation. Ce fait doit nous donner à penser: dans tout apprentissage, le moment de la formalisation n'est-il pas le plus important? Toute vraie formation ne consiste-t-elle pas à faire le détour par l'abstrait pour mieux saisir le concret dans sa diversité? Si je dis cela, ce qui n'épuise pas le sujet, c'est pour signaler l'importance des travaux et des questions soulevées sur la pensée formelle des étudiants des cégeps par les professeurs Desautels du Collège de Rosemont et Lagacé du Collège de Limoilou.

Il est temps que ces questions, et non les problèmes de contenus de programmes et de partage de territoire, soient débattues entre des professeurs de cégep et des professeurs d'université; qu'ils échangent entre eux, non sur le fait de savoir si telle notion doit être vue à tel niveau plutôt qu'à tel autre, mais très concrètement, par exemple, sur la nature des exercices, travaux, situations d'apprentissage qu'ils imposent respectivement à leurs étudiants et sur les finalités recherchées, les effets escomptés par ces moyens relativement à la « formation » de l'étudiant. Ce sont les mêmes étudiants: — pour les professeurs de cégep, les préparer à l'université ce n'est pas seulement couvrir un programme, — pour les professeurs d'université, s'adapter aux finissants de cégep ce n'est pas seulement s'assurer de la matière qu'ils ont vue au collège, c'est aussi, et peut-être plus encore, voir comment cette durée de cinq ans d'études, ayant

les mêmes objectifs, sera utilisée au mieux pour réaliser la « formation ». Or, pour cela, les disciplines sont importantes, mais elles ne sont qu'occasion.

3. De quelques lignes d'action dans le domaine de la gestion et de la structure de l'organisation

Une organisation doit toujours s'adapter aux réalités qu'elle a à gérer: l'environnement auquel nous devons faire face nous contraint à des changements. Je ne parlerai ici que de deux, celui du type de gestion et celui de la place et du rôle du professeur dans un établissement d'enseignement supérieur.

3.1 Type de gestion

Dans une situation de raréfaction des ressources, d'une certaine autonomie laissée aux établissements pour leur utilisation, d'une multiplicité de missions confiées à l'enseignement supérieur, il est évident qu'il y a des choix à faire. L'outil dans lequel se traduisent ces choix est un plan d'action ou un plan de développement.

Dans une situation d'établissements d'enseignement supérieur offrant des programmes non homogènes à des clientèles non homogènes, dans une situation où les différences doivent être voulues, où des microdécisions tenant compte des réalités différentes doivent être prises, il faut une gestion par politique, permettant délégation et souplesse.

Dans une situation où les modèles d'intervention des organismes d'enseignement supérieur sont appelés à changer, où les économies d'échelle ne permettent pas, à tout coup, de réaliser soi-même ces interventions, il faut développer des habitudes et des attitudes de « partenariat »: des ententes entre organismes d'enseignement, ou même avec d'autres organismes, doivent être possibles et faciles.

Ce simple énoncé montre que des changements sont à opérer dans nos organisations. Là encore, les universités ont déjà l'habitude de gérer dans un environnement qui va aussi devenir le nôtre: des échanges sur ces objets peuvent donc être fructueux.

3.2 Place et rôle des professeurs dans une institution d'enseignement supérieur

Sur ce point, je dirai qu'à la différence des universités, nous autres, cégeps, n'avons pas réussi, de façon générale (il y a quand même des exceptions), à donner aux professeurs la place et le rôle qui leur reviennent dans un établissement d'enseignement de ce niveau.

Pour poser le problème de façon rapide, et comme je m'adresse à des gestionnaires, j'utiliserai le langage et le jargon des théories des organisations. Mintzberg, professeur très connu à l'Université McGill, a analysé différentes structures d'organisation. Celle qui permet le mieux le fonctionnement d'organisations ayant un groupe important de professionnels instruits, possédant l'expertise sinon le pouvoir et ayant du même coup une large autonomie dans leurs activités, est ce qu'il appelle la bureaucratie professionnelle. Ces groupes de professionnels peuvent être des groupes d'avocats, d'ingénieurs, de médecins, d'architectes, et aussi de professeurs, surtout quand il s'agit d'enseignement supérieur.

Il établit ainsi les caractéristiques essentielles de l'organisation des bureaucraties professionnelles:

- dans ces organisations, le sommet stratégique tenu par les gestionnaires est dans une position inconfortable: l'autorité formelle est détenue par le sommet stratégique, mais le noyau opérationnel constitué par les professionnels a, de fait, beaucoup de pouvoir à cause de l'autorité que lui donne sa compétence. Aussi, les conflits sont-ils fréquents entre le pouvoir de groupe du noyau opérationnel et le pouvoir individuel de tel ou tel gestionnaire;
- dans ces organisations, la ligne hiérarchique intermédiaire, entre le sommet stratégique et le noyau opérationnel, est légère et comprend peu de personnes. Et la situation du niveau intermédiaire est encore plus inconfortable que celle du sommet stratégique;
- les tâches du sommet stratégique, comme celles du niveau intermédiaire, consistent surtout à établir des liens avec l'extérieur (recherche de ressources, négociations avec d'autres organismes, analyse de l'environnement pour initier les changements) et à résoudre les conflits de juridiction entre les spécia-

listes du noyau opérationnel;
• les professionnels du noyau opérationnel se sentent écartelés entre la loyauté à l'égard de l'organisation et leur association au groupe de référence;
• le contrôle des activités professionnelles du noyau opérationnel est surtout assuré par les pairs eux-mêmes et prend des formes diverses;
• ces organisations sont marquées par une certaine inertie, les changements y sont longs et difficiles.

Il s'agit là d'un modèle et, dans la réalité, il n'y a évidemment jamais de modèle pur. Mais l'intérêt d'un modèle est justement de faire ressortir, de façon abrupte, des traits; il est aussi de permettre la comparaison. Or, il est évident que dans nos cégeps le noyau opérationnel est constitué aussi de professionnels, dans le sens de Mintzberg, mais cette réalité se traduit-elle pour autant dans le fonctionnement de l'organisation? Ceci demanderait des analyses fines — et sans doute même des études précises — mais je me permets ici, pour déclencher la réflexion sur ce sujet, de lancer quelques questions:

• n'avons-nous pas tendance à gommer la réalité effective de la distribution du pouvoir et de la nature des conflits qui s'ensuivent, dans une bureaucratie professionnelle, en les mettant trop facilement sur le compte des affrontements syndicaux? Ce qui est souvent une manière de refuser d'accepter la réalité de cette distribution;
• n'avons-nous pas tendance à ne pas nous préoccuper, à l'intérieur même de nos établissements, de la dissociation sur les questions académiques du pouvoir et de la compétence? Et à oublier de mettre en oeuvre des mécanismes, des lieux où cette association peut s'exercer? Une telle association a lieu, par exemple, sous l'autorité du service des programmes du Ministère, dans les comités pédagogiques. Existe-t-il quelque chose d'analogue dans nos collèges? Quel rôle joue effectivement la commission pédagogique?
• dans le domaine du contrôle, n'avons-nous pas tendance à opter, ou pour le laissez-faire ou pour le contrôle bureaucratique exercé par nous, gestionnaires, au lieu de travailler, pour les gestes professionnels, à l'établissement de formes de contrôle plus appropriées dans une bureaucratie professionnelle? Par exemple, établissement par les professeurs eux-mêmes de normes, règles, publiques et publicisées, renforcement des normes informelles, évaluation par les pairs, etc.

Jeter un coup d'oeil sur les pratiques universitaires en ces domaines, nous serait certainement utile.

CONCLUSION

Je conclus brièvement.

Les cégeps sont des établissements d'enseignement supérieur, les problèmes qu'ils ont à affronter sont des problèmes analogues à ceux des universités.

Le tableau des tâches à accomplir pour nous ajuster à cette réalité et pour jouer notre rôle dans un environnement nouveau peut paraître très chargé et composé d'exigences contradictoires.

Mais les contradictions de la vie ne sont pas des apories. Les apories sont des contradictions, insurmontables rationnellement; les contradictions de la vie se résolvent, elles, par l'action. Après 18 ans, notre existence est assurée. Mais la forme que prendront nos institutions est encore appelée à évoluer. Et cette évolution se fera selon le rythme de nos réponses aux transformations de notre environnement. C'est d'ailleurs le lot de toute institution vivante.

M. Claude Pichette

Le feuillet annonçant ce colloque sur l'avenir du post-secondaire vire, me semble-t-il, une mise en perspective de nos expériences. Il parle de lien et de complémentarité entre les collèges et les universités et de certaines interrogations que ces derniers partagent.

Je vais d'abord, à grands traits, parler du contexte dans lequel les universités ont évolué ces dernières années et celui dans lequel elles évoluent maintenant.

Je pense qu'on peut dire, au préalable, que deux événements nous ont forcé à nous interroger depuis un certain temps.

Le premier événement a été la création du ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Science et de la Technologie. Je vois un bienfait dans cette création parce que, pour la première fois en 15 ans, j'ai eu l'impression ces derniers mois, qu'on avait un ministre qui s'occupe de nous. Auparavant, le ministre de l'Éducation, débordé par les problèmes politiques du primaire et du secondaire, s'occupait marginalement des universités. Mais cette création du ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Science et de la Technologie favorise également une prise de conscience. La conscience du fait que le collégial et l'universitaire sont engagés dans un continuum et qu'ils doivent collaborer dans certains dossiers.

Le deuxième événement est la crise financière et ses effets. Évidemment, on n'a pas aimé vivre cette crise mais je pense qu'il faut la « relativiser ». Nous sommes beaucoup mieux que les universités de très nombreux pays. Toutes les remarques qu'on peut faire sur la crise financière et les malheurs que nous vivons, c'est sans doute parce que nous avons vécu dans l'abondance pendant de nombreuses années et qu'il est toujours difficile de modifier son régime de vie. Mais il reste que cette crise financière et le manque de ressources ont amené des compressions et pour les justifier, il y a eu de nombreuses attaques par le gouvernement envers les établissements universitaires, collégiaux, secondaires et primaires. Je pense qu'il y a eu de grosses exagérations, des abus inacceptables dans ces attaques gouvernementales, et là nous avons pu mesurer notre problème d'image et je pense que les collèges ont un plus grave problème d'image que les universités.

Devant cette crise financière et la compression des ressources, nous avons l'obligation de nous interroger : « Est-ce que nous sommes de bons citoyens? Est-ce que nous gérons bien les fonds publics? Est-ce qu'on nous les utilisons d'une façon efficace? » Nous avons aussi l'obligation d'illustrer ce que nous faisons. Je pense que les universités en général, certaines mieux que d'autres, font bien connaître ce qu'elles font.

À mon avis, les collèges ont des lacunes importantes sur ce plan. Pourtant, il y a des choses extrêmement importantes à montrer parmi les réalisations des collèges. Je pense que les collèges seront obligés d'aller sur la place publique et de faire comme les universités pour se vendre.

Donc, cette crise financière nous oblige à nous interroger, à montrer ce que nous faisons et à aller gagner l'adhésion de la population parce que nous sommes en concurrence avec les autres secteurs pour l'allocation de fonds publics.

Je pense que ce colloque montre l'intérêt qu'il y a à établir une cohésion entre les universités et les collèges et l'importance de créer des moyens de défense communs.

Mais le contexte dans lequel vivent les universités est bien différent de celui des collèges. Le contexte dans lequel nous vivons est celui des libertés universitaires. Les universités jouissent d'une liberté très large. Elles jouissent de la liberté d'allouer leurs ressources à leur guise, elles ont des enveloppes qu'elles partagent presque totalement comme bon leur semble.

Au plan du fonctionnement, nous recevons une enveloppe financière déterminée selon certaines règles mais allouée par les universités selon des règles qui ne sont pas nécessairement les mêmes que celles que le Ministère a utilisées pour établir l'enveloppe.

Au plan des investissements, c'est un peu la même chose sauf évidemment pour certains projets spéciaux.

Nous avons la liberté de gestion des personnels. Nous négocions nos conventions collectives et gérons nos personnels nous-mêmes.

Nous avons également la liberté de création de programmes. Bien que depuis quelques années, le Conseil des universités ait joué un rôle important dans la création des programmes, à ma connaissance, il n'y a pas de loi, ni de règlement qui empêchent les universités de créer les programmes qu'elles veulent. Le Conseil des universités se prononce sur la création de ces programmes mais il a une autorité morale plutôt qu'une autorité légale car les universités peuvent les créer même si le Conseil les refuse. Mais évidemment, ce n'est peut-être pas très habile de créer des programmes que le Conseil refuse car alors nous n'aurons pas de subvention spéciale pour les nouveaux programmes non approuvés par le Conseil.

La liberté des universités est donc grande et elle est inscrite dans l'histoire. Je pense que c'est ce qui fait la différence entre la vie dans les universités et celle des collèges.

Les collèges sont malheureusement nés à l'ère des contrôles, dans les années '60, tandis que les universités jouissaient déjà d'une totale liberté.

Le Ministère a grugé cette liberté ou cette autonomie petit à petit ou tente de la gruger tandis que les collèges, de leur côté, doivent faire le contraire, c'est-à-dire, gruger leur autonomie ou leur marge de manoeuvre.

Avant 1960, l'autonomie des universités était très grande car le gouvernement ne finançait pratiquement pas les universités. Elles étaient complètement autonomes, mais pauvres. Le financement des universités, dans les années '50, c'était quelques petits millions de dollars.

Après 1960, on assiste au déblocage des subventions fédérales. Une entente entre le gouvernement du Québec et le gouvernement fédéral a permis aux universités de toucher ces fonds. Il y a eu aussi la hausse des subventions aux universités, hausse majeure, et là, il y avait des fonds à partager. On a alors assisté à la création de règles d'allocation de ces fonds et à la création du Comité Gauthier.

Le Comité (Gauthier, du nom du directeur général de l'enseignement supérieur à l'époque) avait établi des règles qui consistaient à peu près en un financement par activité.

Puis, a suivi ce qu'on a appelé la méthode historique. C'est-à-dire que sur la base des enveloppes déterminées par le Comité Gauthier, on a procédé à des indexations annuelles en fonction de la croissance de la population étudiante et des politiques gouvernementales salariales. (Encore là, totale liberté d'utilisation des fonds: chaque université recevait son enveloppe et l'allouait à sa guise à l'intérieur de l'université.)

Il y a évidemment eu des changements depuis ce temps.

Depuis quelques années, de nouvelles méthodes de financement ont été mises en place. On finance les nouveaux étudiants en fonction du cycle et de la discipline mais il y a encore totale liberté d'utilisation des fonds par l'Université. Notre enveloppe peut varier selon de nouveaux paramètres mais nous avons totale liberté d'utilisation des fonds. L'intervention gouvernementale dans le financement est donc relativement minime et on peut toujours parler de large autonomie de gestion des universités.

Cependant, cette liberté et cette autonomie des universités ont un prix. J'ai écrit un article le 11 mars dernier, dans Le Devoir, qui explique bien le prix de cette liberté. Certains, dans les collèges, n'ont pas aimé cet article mais je ne le renie pas parce qu'il ne visait pas les collèges mais plutôt le gouvernement qui se retranche derrière l'autonomie des universités pour les traiter injustement.

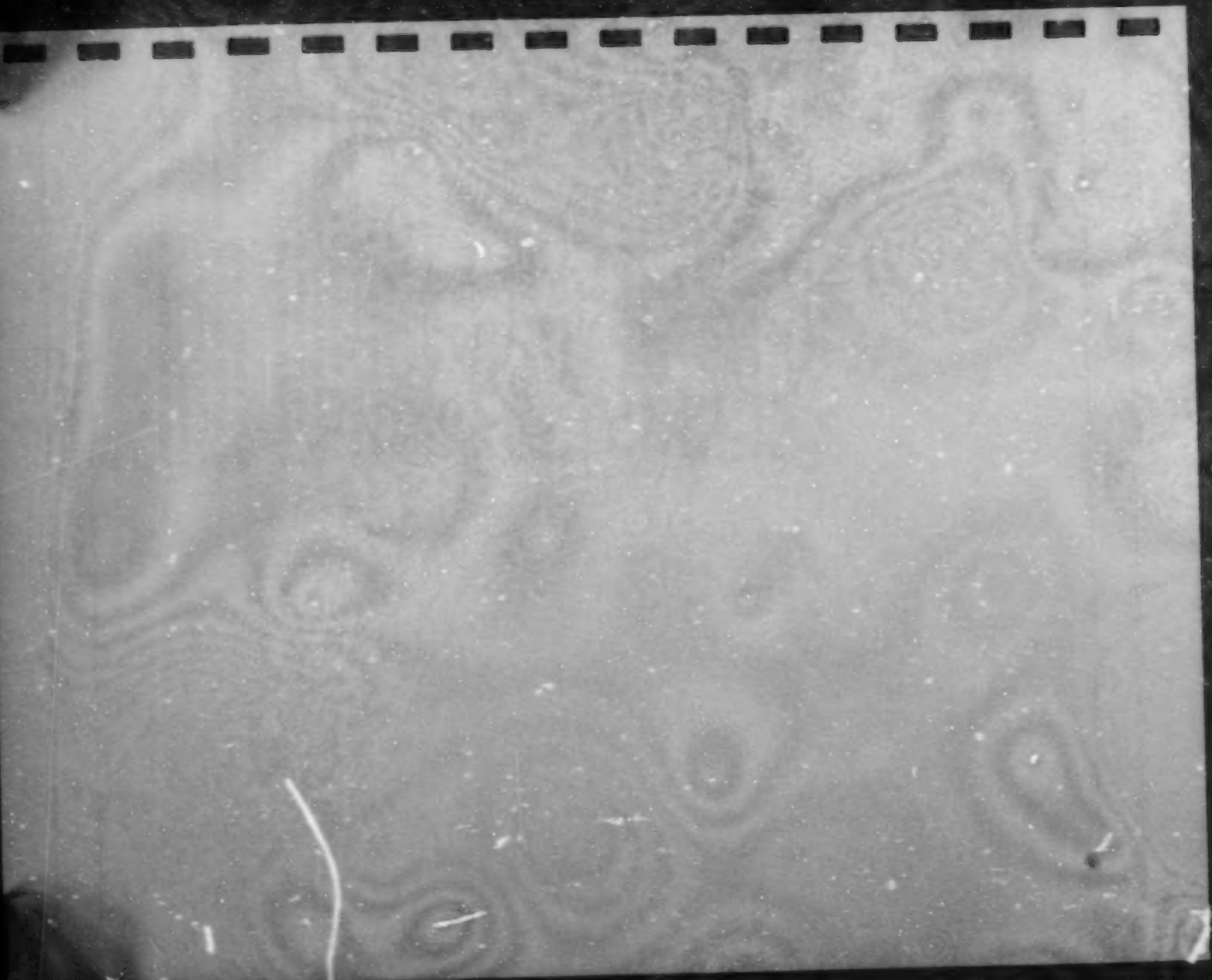
Celui-ci a inventé évidemment toute une panoplie justificative pour justifier les contraintes ou les compressions imposées aux universités mais la bonne raison c'est qu'il se dit: « J'ai des responsabilités contractuelles au primaire, au secondaire, au collégial et j'ai un montant d'argent insuffisant. Donc, je me retranche derrière l'autonomie des universités et je dis à celles-ci que ne voulant pas m'ingérer dans leurs affaires, elles doivent se contenter du montant qui leur est alloué. » Je pense que les universités ont payé le prix de leur autonomie ces dernières années et le ministre Bérubé, lui-

même, à la commission parlementaire sur l'éducation, a dit, il y a quelques mois: « Les universités du Québec ont été comprimées à un niveau qu'on ne peut plus dépasser. Le coût des universités au Québec est rendu un des plus bas sinon le plus bas au Canada ».

Cependant, je suis prêt à payer ce prix-là parce que les bénéfices sont énormes sour forme de souplesse de gestion, d'efficacité et de rentabilité. Je ne vous dis pas qu'on va se taire et dire au gouvernement que nous aimons les compressions budgétaires. On va se battre pour que cela cesse et que notre financement soit rétabli à un niveau normal mais je pense que la liberté que nous avons est quelque chose d'extrêmement important à défendre.

En guise de conclusion, je dirai que le gouvernement doit abandonner le réflexe Parizeau. Ce dernier, dans les années '60, était le conseiller du Gouvernement et il s'intéressait beaucoup aux négociations. Il disait: « C'est donc effrayant à St-Zénon, on paie 0,05 $ de plus pour telle chose qu'à St-Hilbert, donc il faut centraliser les négociations » et on voit quelle machine énorme cela a contribué à créer.

Je pense que le gouvernement doit abandonner ce réflexe et laisser l'autonomie la plus large possible aux établissements. Il ne doit pas, non plus, chercher à avoir le meilleur des deux mondes, c'est-à-dire, essayer de contrôler plus, comme il est tenté de le faire dans une situation de compression budgétaire et, en même temps, dire aux gens qu'il n'a pas assez d'argent et d'aller en chercher ailleurs comme il dit aux universités: « Débrouillez-vous, allez chercher de l'argent ailleurs mais néanmoins je vais exercer encore plus de contrôle. »



ATELIERS THÉMATIQUES

1 • Développement institutionnel
2 • Contexte administratif
3 • Gestion éducative
4 • Gestion des ressources humaines

En grande discussion!

Monsieur François Béland
Secrétaire général
Cégep de Bois-de-Boulogne

L'autonomie en perspective

Juridiquement, administrativement et pédagogiquement les collèges jouissent d'une autonomie réelle mais limitée et gravement compromise. Pour illustrer son affirmation, monsieur Béland cite l'article 18 de la Loi sur les collèges qui traite du pouvoir de réglementer du gouvernement. Si l'on s'en tient à cet article, il reste bien peu à l'autonomie locale. Mais ajoute-t-il « de là à dire que les collèges n'ont pas d'autonomie, il n'y a qu'un pas à franchir et il ne faut surtout pas le franchir. »

Il explique son propos en soulignant qu'au concept d'autonomie organisationnelle correspond un concept d'autonomie fonctionnelle qu'il qualifie de fondamentale. Selon lui, c'est ce second type d'autonomie qu'il faut assumer, prendre et non quémander et enfin cultiver. Le droit à l'autonomie dit-il « s'enracine dans ce que nous sommes, dans ce que nous faisons et dans ce que nous avons fait ». De ce côté, les collèges ont fait leurs preuves.

L'autonomie fondamentale des collèges conditionne leur autonomie organisationnelle et elle n'a de limite que leurs capacités. Cependant, quelques obstacles se dressent face à l'autonomie fonctionnelle et monsieur Béland en nomme trois:

- le pédagogique à la remorque des conventions collectives;
- l'absence de contrôle des collèges sur leurs propres ressources humaines;
- les faux dieux de la participation.

Le procès de la participation

Monsieur Béland juge qu'il est invraisemblable et inconcevable que:

- *le Conseil d'administration ne s'exprime pas sur les grandes orientations de négociations de ses ressources humaines qui représentent 80 % des ressources des collèges et le Conseil d'administration composé comme il l'est s'exprime sur les négociations.*

Cette situation est aberrante et intolérable et engendre un problème de gestion et d'éthique.

Personne ne remet en question la participation des employés au Conseil d'administration: ni le gouvernement, ni la Fédération, ni aucun cégep. Personne ne dénonce le fait que des employés syndiqués se prononcent sur des question patronales. Monsieur Béland ne s'élève pas contre le principe de la participation, il considère que les ressources doivent être utilisées pour servir le milieu mais « pas n'importe où, n'importe quand, n'importe comment, à n'importe quel prix et à n'importe quelle condition. » C'est là que se situe le problème d'après lui.

Monsieur Béland indique ensuite qu'il y a confusion entre certains termes:

- *représentation et mandat;*
- *participation et représentation;*
- *participation et expertise;*
- *pouvoir consultatif et pouvoir décisionnel.*

Il définit ces termes et il s'interroge aussi sur le principe de la « participation au nombre ».

En dernière analyse, monsieur Béland est d'avis que « le concept de participation doit être soumis à un rigoureux exercice de clarification des lieux, des acteurs et des rôles » accompagné par la « mise en place d'un corpus de valeurs partagées. »

Monsieur Denis Bertrand
Professeur de sciences administratives
Université du Québec à Montréal

Monsieur Bertrand intitule son exposé : Environnement, diagnostic préliminaire et prospective en matière d'organisation universitaire.

Définition

Le **développement organisationnel** peut être défini comme étant un changement planifié à partir d'un processus systématique, délibéré, visant à entraîner des changements dans l'organisation, à promouvoir une plus grande cohérence entre les missions des organisations, les stratégies, la structure organisationnelle, la culture organisationnelle et les ressources qui y sont consacrées.

Contexte environnemental

Le 20 décembre 1984, en créant le ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Science et de la Technologie (MESST), on a lié plus étroitement les cégeps et les universités mais on a aussi lié enseignement supérieur avec science et technologie.

On dispose de peu d'analyses sur les raisons profondes qui ont motivé ce changement de structure au niveau provincial et sur les conséquences à court, moyen et long termes d'un tel changement. On peut aussi se demander ce qu'il adviendra de cette nouvelle structure au lendemain des élections...

Dix éléments de diagnostic

Monsieur Bertrand énonce dix éléments de diagnostic, éléments qui réfèrent à l'institution comme telle plutôt qu'à l'extérieur de cette dernière.

1. Nos institutions sont saines et globalement bien gérées.

Toutefois, il est possible d'en augmenter l'efficacité et l'efficience par un développement organisationnel.

2. Nos institutions d'enseignement supérieur sont extrêmement conservatrices.

Dans un contexte de situation économique en mouvance, nos institutions ont évolué au cours des dernières années et ce, sans crise majeure. Cependant, compte tenu des caractéristiques de ces institutions, il est extrêmement difficile d'en modifier les structures de façon importante.

3. L'unité de base de l'organisation de l'enseignement supérieur est le « groupe cours » et l'équipe de recherche.

Les institutions universitaires se caractérisent par la grande autonomie laissée aux professeurs et aux chercheurs.

4. L'unité de base est de plus en plus dépendante, en raison de ses besoins de financement, de l'environnement externe.

5. Il y a au Québec, plusieurs modèles d'universités et de gestion des universités.

6. Certaines institutions universitaires sont actuellement surplanifiées et surcontrôlées sans être nécessairement bien planifiées et bien contrôlées.

7. Dans les institutions universitaires, le secteur scolaire, prioritaire dans les objectifs, survalorisé dans les discours, survalorisé par le contrôle de certains processus décisionnels, reste un secteur sous-organisé, sous-administré, posant des problèmes internes.

L'accent n'est pas mis sur le développement des structures organisationnelles de base que sont les départements.

8. Au cours des vingt dernières années, on a surtout valorisé la dimension « macro », le temps est peut-être venu de s'attarder à la dimension « micro ».

9. Dans nos institutions universitaires, nous avons surtout misé sur la planification et la direction, l'organisation des unités de base devrait maintenant primer.

10. Dans les grandes organisations, on remet en question la centralisation alors que dans nos institutions universitaires on assiste à un mouvement inverse. Le pouvoir est centralisé par les gestionnaires, pour les gestionnaires, dans une bureaucratie d'ordre professionnel.

Recommandations

1. Faire appel à la recherche et au développement afin de mieux connaître nos institutions.

2. Mettre l'accent sur la gestion des personnels qui a été négligée au profit de la gestion des relations de travail.

3. Valoriser la structure de base en lui donnant les moyens d'assumer elle-même ses responsabilités, tout en ayant des comptes à rendre à l'organisation.

4. Faire porter les systèmes de contrôle et d'évaluation sur les programmes et sur les unités plutôt que sur les individus.

5. Miser sur la formation des personnels à tous les niveaux.

Aperçu des commentaires

Sur la participation au Conseil d'administration

• À l'heure actuelle il y a trop d'intérêts de groupe représentés au Conseil d'administration. Il faut en exclure les employés, y compris les cadres.
• Le véritable lieu des grands débats pédagogiques est la Commission pédagogique.
• Pour que le cégep réponde aux besoins du milieu, il faut que le milieu soit représenté au Conseil d'administration.
• Ce n'est pas au niveau d'un Conseil d'administration que les gens du milieu doivent intervenir mais ils y ont quand même leur place.

Sur les collèges et leur environnement

• Les collèges ont une responsabilité face à leur communauté immédiate.
• Les centres spécialisés ont-ils été créés parce que les collèges ne pouvaient participer avec le milieu?
• Les centres spécialisés permettent de faire de la recherche mais aussi d'apporter une aide technique et d'animer le milieu.
• Dans un cégep en région, tout l'enseignement professionnel s'est développé en réponse aux besoins du milieu par l'approche de l'éducation des adultes.
• Au plan de la coopération internationale, les cégeps peuvent apporter une aide technique précieuse.
• Les centres spécialisés permettent de recevoir des subventions de l'environnement (gouvernements et autres organismes).
• Les collèges ne sont pas des fabricants de réponses à la société, ils en sont des participants.
• Toute institution post-secondaire fait partie de la société mais aussi la provoque, l'engendre et la suscite. Notre rôle n'est pas uniquement d'être les agents qui répondent au marché du travail, mais il est aussi d'être des agents culturels en parallèle. Nous ne formons pas uniquement les étudiants pour le marché du travail.

Sur les structures

• Concernant la valorisation des structures de base, est-ce qu'un changement d'attitude des gestionnaires vers une reconnaissance a priori de la responsabilité des gens aiderait à amorcer cette valorisation?
• Oui, accompagné de mécanismes permettant une gestion par objectifs (GPO) et permettant aux professeurs de se sentir responsables face à l'institution.
• L'éclosion d'organismes parallèles est-elle une forme d'avenir?
• Nos structures sont-elles si complexes que nous ressentions le besoin d'inventer des créatures hybrides pour répondre à des besoins spécifiques? Pour innover, doit-on créer de nouvelles structures, complexifiant par le fait même le développement de l'ensemble?
• L'action à mener avec les partenaires est plus importante que les structures.
• Parler de structures, c'est parler d'intérêts. Vouloir fuire de la concertation sans égard aux intérêts en jeu, c'est risquer de creuser encore plus le fossé qui nous sépare.
• Vouloir négliger des structures qui recouvrent des intérêts, c'est vouloir s'enfoncer dans un dialogue qui risque d'être régional alors que notre mission n'est pas régionale.
• Est-ce que l'on a les structures nécessaires pour faire du développement? Le développement est souvent le fait d'une personne qui persiste et qui dérange même les structures habituelles. Le développement nécessite un changement d'attitude des administrateurs et des structures de base.
• Les « petites affaires » facilement gérables qui sont plus rapides sont-elles, en éducation, notre voie de développement comme le sont les PME pour l'économie québécoise?

• Ce n'est pas du côté « para-enseignement » et recherche que se réaliseront les choses importantes qui modifieront la culture et l'efficience de nos institutions pour répondre à nos objectifs premiers.

Là-dessus, la commission Finger a demandé aux institutions d'axer leurs diverses actions sur leur mission première d'enseignement, de formation des gens et d'acquisition des connaissances.

Le développement organisationnel et institutionnel à grande échelle ne se fera pas par le biais des para-structures.

• Nous offrons ce que nous pouvons avec nos ressources actuelles. Pour en offrir davantage, il nous faut trouver les moyens, tout en visant toujours nos objectifs de formation.

• La collaboration entre cégeps et industries comporte certaines vertus, entre autres, le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel.

Sur les collaborations possibles

• Les collaborations possibles se situent plus au niveau du continuum de formation (enseignement général, enseignement professionnel et éducation des adultes où il y a des dédoublements) et au niveau de la recherche.

Le dernier mot

• Il y a, à travers le monde, des sociologues et des gens qui s'interrogent sur le sens véritable de la révolution technologique et si on ne peut pas la bouder, à l'inverse, il faut être prudents et s'interroger par rapport à des missions qui ne sont pas conjoncturelles de nos institutions. Il ne faut pas tous céder à des modes.

André Galarneau, Gilles Lafortune, Louis Trottier

M. André Galarneau
Directeur des services administratifs
Cégep Rimouski

Monsieur Galarneau a dressé le portrait de la situation administrative du niveau collégial. Il a traité du contexte et de l'environnement des cégeps sur le plan administratif. À l'intérieur de ce contexte, on retrouve un ensemble de règles et de contraintes qui constitue, à plusieurs égards, un encadrement plus rigoureux que celui dévolu aux universités.

Les conventions collectives

Les conventions collectives représentent un ensemble de règles auxquelles les cégeps sont soumis:

• elles sont négociées provinciolement et administrées localement;
• leurs résultats n'apparaissent pas toujours dans les règles et normes édictées par le ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Science et de la Technologie (MESST);
• les conventions collectives des enseignants font en sorte que les cégeps n'administrent pas l'enveloppe budgétaire réservée aux enseignants.

Politique budgétaire et règles régissant la distribution des ressources dans le milieu

Après un court historique de l'évolution des politiques budgétaires, monsieur Galarneau démontre de quelle façon se répartit l'enveloppe budgétaire de fonctionnement (700 millions de dollars) du réseau pour 1985-1986:

• 54 millions: budgets spéciaux, administrés par le Ministère;
• environ 53 %: rémunération des enseignants financée au coût, contrôlée par le Ministère (nombre d'enseignants en fonction de ce qui est autorisé);
• environ 35 %: véritable marge de manoeuvre du réseau, somme sur laquelle s'exerce la transférabilité des cégeps.

État actuel de la gestion des surplus

On retrouve dans le réseau des surplus de l'ordre de 30 millions de dollars, les chiffres réels ne sont pas disponibles cependant il semble que l'ensemble des collèges soit en état de surplus accumulés.

Les cégeps récupèrent leurs surplus et sont responsables de leurs déficits mais:

• dette à court terme non administrée par les cégeps comme tel;
• donc non incitation à faire des placements.

Investissements

Dans ce secteur on a également constaté une évolution des règles. De plus, les budgets ont été augmentés de façon à pouvoir amorcer le virage technologique. En 1985-1986, cette enveloppe contient 90 millions de dollars dont 24 millions proviennent du gouvernement fédéral et 66 millions du gouvernement provincial. Ces 66 millions sont administrés comme suit:

• 23 millions correspondent à des budgets normalisés, répartis dans les cégeps pour l'entretien, la réparation et l'acquisition d'appareillage selon une norme qui tient compte de la clientèle étudiante;
• les autres millions constituent des budgets spéciaux attribués ad hoc par le gouvernement ou en fonction de priorités qu'il établit.

Monsieur Galarneau constate une anomalie concernant la norme qui est accordée pour les investissements:

• rien n'est prévu en ce qui concerne les réaménagements rendus nécessaires suite à l'acquisition d'équipements (ex.: micro-ordinateurs).

De plus, compte tenu des règles de partage de l'enveloppe entre les cégeps pour l'entretien et les réparations, les réparations majeures s'avèrent difficilement planifiables à long terme.

Contrôles a posteriori exercés par le MEEST

Le MEEST exerce plusieurs contrôles a posteriori à l'aide de différents systèmes:

- *système de contrôle de la clientèle, un des paramètres les plus importants;*
- *système de contrôle des personnels, le SPOC, transmission à la pièce, nom par nom, des salaires et des caractéristiques de chacun des employés;*
- *système de contrôle des états financiers, le SIFI;*
- *plus un ensemble de petits contrôles et à titre d'exemple: le financement des coûts de convention pour les autres personnels représentent 6 millions, soit moins de 1 % de l'enveloppe totale, pour lesquels on doit réclamer à la pièce chacun des coûts versés. Ces petits contrôles sont parfois exagérés par rapport aux sommes impliquées.*

Ensemble de règles locales que les collèges se sont données pour effectuer des contrôles

On assiste à une décentralisation des responsabilités budgétaires par rapport à ce que l'on connaissait au début du réseau. On s'est doté de règlements de gestion financière dont l'objet est de décentraliser, tout en départageant les niveaux d'autorisation. Ces règles varient d'un collège à un autre.

Support à la gestion: support informatique

On constate dans ce domaine une diversité de modèles dans le réseau. Il semble que le renouvellement du parc informatique de gestion, nécessaire à tous les trois ou quatre ans, ait été fait à même les surplus des collèges.

Monsieur Galarneau constate que les collèges font face à des difficultés de planification à moyen terme étant donné que les règles changent d'une année à l'autre et que de plus elles sont connues très tard, vers le mois de mai, alors que le budget doit être prêt en juillet.

Gestion des ressources matérielles

Situations des collèges très variées:

- *demandes ad hoc au Ministère pour l'entretien des bâtisses;*
- *problèmes d'aménagement;*
- *problèmes d'économie d'énergie;*
- *gestion des achats;*

Situations semblables à celles d'autres types d'institutions.

M. Louis Trotier
Vice-recteur aux affaires administratives
Université Laval

Monsieur Trotier a illustré la façon dont un établissement universitaire s'y prend pour gérer ses ressources financières et matérielles dans un contexte d'autonomie. Il a traité plus particulièrement des processus de planification et de budgétisation de même que de la gestion des surplus et des déficits.

Le processus de planification

Ce processus est bien rodé, il existe depuis 1978. Ses caractéristiques sont:

1° Du bas vers le haut

Le plan triennal est préparé par les unités et il est acheminé vers le haut: — départements, services, facultés, vice-recteur, Comité central, Comité exécutif, Conseil de l'Université —.

Le plan de l'Université est la somme des plans des unités.

Toutes les unités doivent faire un plan et on leur alloue les ressources à partir de celui-ci. De plus, toutes les activités doivent être couvertes en termes de programmes et de sous-programmes. Chaque unité donne ses objectifs et ses priorités pour les trois prochaines années.

2° Systématique et rigoureux

- *support à la planification*
- *guides et schémas;*
- *petite équipe de soutien composée d'analystes conseils qui étudient les plans et qui conseillent le niveau politique;*

3° Continu

En 1985, on peut dire que la planification est entrée dans les moeurs universitaires:

1979-1982: premier plan triennal
1983-1986: second plan triennal
1987-1990: prochain plan triennal

Cet instrument de gestion est remis à jour. Chaque faculté a son plan. Les objectifs sont quantifiables et mesurables, par exemple, obtenir 100 doctorats par année. Les priorités des départements sont choisies de façon collégiale, ce qui peut rendre l'exercice difficile. L'Université pose certaines questions pour aider les unités à déterminer leurs priorités. Par exemple:

- *si vous aviez le même budget, dans quel ordre rangeriez-vous vos priorités?*
- *si vous aviez 10 % de moins, dans quel ordre rangeriez-vous vos priorités?*

L'ensemble des plans triennaux des départements et des services permettent une connaissance suffisamment précise de ce que les gens veulent faire pour rédiger le plan d'action de l'université. Ce plan stratégique est général, bref (le dernier comportait 14 pages), il donne les priorités de l'université pour les prochaines années.

Dans le prochain plan triennal, on mettra l'accent sur le changement pour les trois prochaines années, on insistera alors plus sur le comment que sur le quoi.

Processus de budgétisation

1° Les dépenses

- *un comité de 3 personnes est formé par le comité exécutif en juin*
- *les formulaires sont distribués à l'été*
- *en septembre, étude à l'aide de grilles et de normes*
- *en avril, une consultation*
- *adopté le deuxième mardi de mai par le Conseil de l'Université*

Les dépenses sont normalisées; il existe des formulaires simples pour faire des demandes. On octroit tant par professeur ou tant par professionnel. On a ainsi une répartition qui assure le plus d'équité. Rien n'exclut toutefois que certains cas d'exception soient étudiés par le Comité du budget.

2° Les revenus

- *estimations, incertitudes*
- *liés à la clientèle, corrigés en novembre*
- *les administrateurs sont conservateurs dans l'estimation des revenus*

3° Les investissements

Concernant les rénovations et les réaménagements, les différentes demandes sont étudiées avec un système de « scores ».

Gestion du surplus et du déficit

Des mesures strictes ont été prises pour éliminer les dépenses de sorte qu'au 31 mai 1984, le déficit accumulé de l'université était de 200 000 $.

Pendant les années plus fastes, on avait mis de côté certaines sommes d'argent; ces sommes ont été déposées dans le fonds spécial du plan directeur et on a décidé qu'il ne servirait pas à compenser pour les coupures. Ce fonds a permis que l'Université se développe même en période d'austérité. On a par exemple investi dans la micro-informatique pour l'enseignement.

Aperçu des commentaires

Concernant les ressources financières

• On a vu que l'Université faisait de la planification, qu'elle disposait d'une enveloppe globale et que grâce à un réaménagement, (utilisation des surplus) elle pouvait faire du développement en période creuse:
• Qu'est-ce qui empêche les collèges d'en faire autant?
• Nous voulons une plus grande marge de manoeuvre mais utilise-t-on celle que l'on a à l'heure actuelle?
• Est-il possible de planifier l'allocation des enseignants par département?
• Pourquoi les charges d'enseignement, pour un même département, varient-elles d'un cégep à l'autre?
• Une certaine planification de l'allocation des ressources se fait surtout en vue d'éviter des mises en disponibilité ou pour favoriser certaines disciplines.
• Une bonne utilisation de l'enveloppe budgétaire des enseignants n'est pas intéressante localement, elle n'apporte rien au cégep.
• Concernant la même enveloppe, les surplus retournent aux enseignants mais les déficits sont absorbés par les autres personnels.
• Le fait d'avoir accès à la masse salariale des enseignants va-t-il réellement régler nos problèmes si l'on considère les éléments suivants:
• Les surplus qui assuraient au réseau une marge de manoeuvre ont été grugés dans les dernières années surtout pour financer des équipements informatiques.
• À l'avenir, comment, n'ayant plus de marge de manoeuvre en ce qui concerne les mises en disponibilité et ayant réduit nos surplus, pourrons-nous répondre aux besoins de nouveaux programmes?
• Comment, avec les mêmes sommes d'argent, pourrons-nous répondre aux nouveaux besoins sans éliminer d'anciens services?
• Il n'est pas assuré qu'un nouveau mode d'allocation réglera nos problèmes.
• On est loin de désirer l'accès à la masse salariale, accès qui ne donnerait rien puisque de toute façon le gouvernement paie. Nous sommes irresponsables face aux montants mais responsables face aux chiffres. Les budgets n'ont aucun sens.
• La rigidité des conventions collectives est négociée provincialement (elle a même été imposée par décret) mais ce sont les cégeps qui en supportent les conséquences... Une marge de manoeuvre pourrait être récupérée localement à travers les négociations.
• Compte tenu des conventions collectives et des règles financières du gouvernement, notre marge de manoeuvre est minime.
• Il est impossible de récupérer les surplus de la rémunération des enseignants pour réaliser d'autres projets (ex.: recherche).
• L'accès à la masse salariale des enseignants nous donnerait une marge de manoeuvre nous permettant de solutionner des problèmes et de répondre à des besoins.

Concernant l'autonomie financière de l'Université

• Les diverses unités de l'Université reçoivent, si elles le demandent, l'assistance de personnes ressources dans la préparation de leur plan. De plus, des guides et des cadres de référence sont aussi disponibles.
• L'autonomie de gestion ne crée pas d'argent nouveau en soi cependant elle est une condition essentielle pour faire face aux défis de la gestion. Comme par exemple, à l'Université Laval on a:
• investi dans de l'équipement micro-informatique pour l'enseignement;
• trouvé le moyen de renouveler les équipements scientifiques;
• moins de professeurs réguliers en 1985 qu'en 1976;
• pas de plancher d'emploi.

• On pense que d'ici peu de temps les cégeps auront la même autonomie financière que les universités.
• Les universités sont favorisées par des économies d'échelle.
• Les coûts sont comparables entre les universités et les cégeps, parfois même ils sont plus élevés au cégep qu'à l'université. Ex.: l'option musique du cégep de Sainte-Foy coûtait moins cher quand l'Université Laval l'administrait.
• À l'Université Laval, les rénovations se réalisent d'après des plans de trois ans alors que les demandes de réaménagement sont étudiées selon un système de critères et de « scores ».
• À l'Université Laval, comment le partage des ressources entre la pédagogie et l'administration se fait-il?
• Ce partage n'est pas sans créer de frictions, cependant:
• le travail d'équipe réalisé par les vice-recteurs diminue ces frictions;
• le fait de fonctionner par formules et par normes facilite l'administration étant donné que tout se fait au grand jour.

Concernant les secteurs de collaboration

• La collaboration entre les cégeps et l'Université Laval se réalise au niveau de la recherche et de l'enseignement. En ce qui a trait à l'administration comme telle, les types de collab ration sont à explorer.
• On assiste, semble-t-il, à une collaboration qui s'effectue sur une base de connaissances personnelles.

Un peu d'humour pour terminer

• Ce qui pourrait déclencher l'autonomie financière des collèges serait le fait que le gouvernement, voulant exercer une compression sur l'enveloppe globale, fasse assumer l'odieux de la compression aux cégeps...
• Au point de vue comptable, au bout de quelques années la valeur des équipements est nulle, on peut alors les renouveler..

Claude Carbo, Gilles Whitton, Louise Chené

Mme Louise Chené
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy

La relation de complémentarité entre les cégeps et les universités se caractérise par une relative indifférence mutuelle teintée d'ignorance et parfois de concurrence.

Madame Chené a abordé deux aspects de la relation collège-université en matière de gestion éducative: le continuum de formation et la recherche.

Le continuum de formation

Les programmes de sciences

Du côté des sciences, les contraintes, en termes de préalables, sont très fortes. Elles font en sorte que le programme collégial de sciences est dessiné, presque dans sa totalité, par les exigences universitaires. Il y a là des questions que l'on peut se poser au moment où l'on assiste à une refonte des programmes collégiaux de sciences ainsi que de sciences humaines.

Il faut trouver des mécanismes qui permettront de faire la révision tout en souscrivant aux exigences d'un continuum de formation des facultés de sciences.

Madame Chené a aussi soulevé la question de l'accessibilité universitaire en soulignant l'effet de grilles de sélection du programme de sciences en fonction de cette accessibilité.

Les programmes de sciences humaines

Madame Chené constate que l'on assiste souvent, en sciences humaines, à un dédoublement des contenus de formation. Elle postule que l'absence de séquence entre les deux ordres d'enseignement joue un rôle dans la dévalorisation de la formation en sciences humaines.

L'enseignement professionnel

Le continuum de formation est très mince dans ce secteur. Il existe bien une grille donnant les équivalences entre les cours de formation professionnelle mais elle est peu fiable parce que peu utilisée.

On devrait permettre le passage du professionnel à l'université, de la technologie à la science. L'enjeu en est l'accessibilité.

Nous devrions nous doter de grilles de passage mutuellement acceptées.

L'éducation des adultes

On assiste ici à un dédoublement de l'offre de cours, particulièrement de cours de premier niveau, et même parfois à de la concurrence. Il doit être possible, à un plan régional, de convenir d'offrir des cours qui permettent à la clientèle de faire une progression d'un niveau à l'autre.

Deux problèmes sont par ailleurs soulevés dans le domaine de la reconnaissance des acquis:

- *L'Université peut-elle reconnaître des acquis de formation équivalents au niveau collégial? Si oui, comment?*
- *Si les collèges reconnaissent les acquis de formation antérieure et fournissent des crédits pour ces acquis, comment seront-ils reconnus par les universités?*

La recherche

La recherche constitue un point névralgique en raison de la profusion de projets et du peu de subventions.

Le problème est de définir des moyens pour que non seulement l'on continue à avoir accès à des subventions mais aussi pour que l'université, en intégrant de plus en plus de chercheurs des collè-

ges qui réaliseraient à l'intérieur de projets de recherche des dimensions qui leur sont propres, puisse jouer un rôle d'entraînement dans le développement de la recherche au Québec.

Il faut que l'on reconnaisse des niveaux différents d'intervention au sein d'un même problème. Il commence à y avoir des tentatives dans ce sens mais elles sont le fait d'équipes particulières. Elles existent mais uniquement sur une base individuelle.

Madame Chené souligne que le développement régional peut être l'élément moteur à la création d'équipes convergentes constituées de chercheurs de cégeps et d'universités.

Elle termine en disant que nous sommes à l'aube du jour où l'on fera vraiment du collège et de l'université un secteur d'enseignement post-secondaire. « Actuellement, le fait d'appartenir à un même ministère est un symbole, mais c'est un symbole avec lequel on peut peut-être essayer de travailler. »

M. Claude Corbo
Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche
Université du Québec à Montréal

Les problèmes vécus par les universités en matière de gestion éducative

Le contexte de la gestion éducative en milieu universitaire

Les universités se trouvent sollicitées par des demandes contradictoires. Elles font face à une demande accrue de services éducatifs dans un contexte de restrictions budgétaires et dans un contexte où l'État demande aux universités d'être très performantes.

Il y a enfin dans les établissements universitaires la persistance de certaines attitudes permissives ou libérales à l'endroit de la formation.

Quelques problèmes sont particuliers aux universités:

- *Les études durent plus longtemps;*
- *Plusieurs étudiants abandonnent leurs études puis les reprennent plus tard;*
- *L'articulation entre le régime pédagogique et le financement universitaire (prolifération des programmes courts qui inquiète le gouvernement).*

D'autres tendances apparaissent dans le processus universitaire qui compliquent le processus de gestion:

- *l'évaluation sectorielle des programmes universitaires réalisée par le Conseil des universités pèse lourdement sur le devenir des programmes;*
- *à l'intérieur des universités, l'évaluation des programmes se heurte à la réaction du corps professoral;*
- *les universités doivent composer avec différents types de programmes;*
- *les universités offrent aussi des services de formation non créditables aux institutions.*

Bref, on demande aux universités de diversifier leur approche au processus de formation en même temps que l'on s'inquiète de la prolifération de certains types de programmes à caractère novateur.

Les universités sont donc dans une situation difficile à cause de sollicitations externes pressantes et contradictoires.

Il faut ajouter aux problèmes et aux tendances soulignés plus haut que le ministre Bérubé a laissé entendre que l'ère de l'accessibilité était mieux ajustée que celle du développement accéléré des études des deuxième et troisième cycles et du développement de la recherche.

En période de restrictions budgétaires, de tels développements des études et de la recherche risquent d'exposer les universités à une fatigue accrue.

Les programmes de gestion éducative en milieu universitaire sont très complexes d'autant plus que les forces en présence (étudiants, professeurs, administrateurs) sont aux prises avec des intérêts variables.

La collaboration avec les cégeps

La recherche

On doit considérer d'une part que les universités font partie d'un univers où il y a d'autres universités, des centres et laboratoires de recherche. Les professeurs dans les universités sentent que leur société d'appartenance se situe là plutôt que dans les collèges. D'autre part, la collaboration des différentes universités québécoises avec les collèges varie selon les régions. À Montréal, par exemple, étant donné le grand nombre de collèges, il est difficile d'identifier ceux avec lesquels les universités peuvent travailler. En fait, la collaboration entre universités et cégeps, concernant la recherche, se fait surtout sur une base individuelle.

L'éducation des adultes

Monsieur Corbo considère qu'en matière d'éducation des adultes, il est inévitable qu'il y ait des chevauchements entre l'université et le cégep. Il ajoute qu'il est possible de reconnaître des connaissances acquises au collège permettant ainsi à l'étudiant de substituer un cours par un autre. Ce processus n'a pas pour but d'abréger le programme d'études de l'étudiant.

Monsieur Corbo termine en disant que, pour les universités, les collèges sont un défi dans le sens que le gouvernement a raison de vouloir faire converger les efforts des chercheurs des collèges et des universités. Nous aurions intérêt à une concer-

tation plus étroite puisque nous sommes tous deux dans le post-secondaire.

Aperçu des commentaires

Sur le continuum de formation

• Étant donné que les cégeps sont entre le secondaire d'une part et l'université d'autre part, ils accueillent les étudiants qui ont reçu une formation différente et ils doivent les mener au seuil des facultés universitaires.
• Au lieu de nous renvoyer la balle d'un niveau à un autre concernant le manque de préparation des étudiants, nous devrions tenir compte de la clientèle qui arrive.
• Le continuum de formation est toujours vu d'en haut. S'interroge-t-on sur ce que les étudiants d'aujourd'hui savent mieux que ceux d'hier?
• Nous pouvons adopter soit une approche normative qui consiste à satisfaire les objectifs de formation ou bien nous pouvons opter pour une approche pédagogique; il s'agit alors de prendre l'étudiant où il est et de le mener plus loin.
• Dans le processus de révision des programmes universitaires, tient-on compte des programmes collégiaux et secondaires?

En principe, oui, mais d'autres facteurs priment dans cette révision.

• Existe-t-il un cadre de référence rigoureux pour définir ce qu'est un programme secondaire, collégial ou universitaire?
• Mettre ensemble le professionnel et le général a peut-être été une erreur.
• Le général mène à l'université, pour cette raison le leadership de la constitution des programmes de ce secteur devrait peut-être revenir à l'université? On obtiendrait peut-être ainsi plus de cohérence?

De fait, si l'on regarde la séquence actuelle de cours en sciences, on constate que c'est l'université, par ses structures d'accueil, qui la définit.

De plus, compte tenu de l'âge et du stade de développement vocationnel des étudiants qui arrivent au cégep, il serait difficile de définir des programmes de cinq ans. Les programmes actuels débouchent sur plusieurs programmes universitaires, ce que ne ferait pas un programme spécialisé de cinq ans défini par l'université.

Les participants dénotent plusieurs problèmes d'articulation entre les programmes universitaires et les programmes collégiaux. Il concluent là-dessus que les intervenants des deux ordres d'enseignement doivent se parler.

Sur la recherche

• Les réseaux actuels de chercheurs semblent être boudés par les collèges. Ce sont les collèges qui devraient faire les premiers pas vers les universités.
• Les fonds limités dévolus à la recherche sont maintenant offerts aux cégeps alors qu'auparavant ils étaient réservés aux universités, créant par le fait même un phénomène de concurrence.
• On reconnaît aujourd'hui qu'il y a dans les collèges de jeunes docteurs qui sont prêts à participer à des équipes de recherche.
• Les collèges ne doivent pas attendre la permission des universités pour faire de la recherche.
• Les universités n'ont pas le monopole de la recherche cependant les professeurs des universités doivent faire de la recherche. On devrait faire en sorte que les professeurs des deux ordres d'enseignement se parlent.

Sur l'éducation des adultes

• Comment mesurer la qualité des programmes offerts aux adultes? Il arrive que des programmes semblables s'offrent à l'université et au cégep. On assiste alors à un dédoublement des programmes offerts aux adultes, à une concurrence pour obtenir la clientèle. Face à des programmes semblables et considérant le prestige de la formation universitaire, que choisira la clientèle? D'autant plus que nous ne disposons pas d'outil objectif pour mesurer la qualité des programmes respectifs.

Sur la clientèle étudiante

• Connaissons-nous l'univers de la clientèle étudiante?
• plusieurs étudiants travaillent;
• plusieurs étudiants proviennent de familles à faible revenu;
• leur situation les oblige souvent à boucler leur études collégiales en cinq ou sept sessions.

Les administrateurs semblent se préoccuper bien peu du problème des étudiants qui doivent travail-

ler et étudier en même temps.

- *La situation des étudiants qui se dirigent en sciences est difficile.*
- *L'environnement social et culturel des jeunes est délirant, on constate aussi une inadéquation entre leur formation et la réalité économique.*

Guy Bellavance, Robert Meilleur, Pierre Ranger, André Lefebvre

M. Pierre Ranger
Directeur des services du personnel
Cégep de Bois-de-Boulogne

Le phénomène de la décentralisation
Le management des organisations

Après avoir fait quelques réflexions sur les phénomènes de centralisation et de décentralisation, sur leurs sources, sur les comportements centralisateurs puis décentralisateurs du gouvernement et sur le pouvoir désiré par les cégeps, monsieur Ranger a étudié trois difficultés par rapport à une gestion décentralisée des institutions: les orientations gouvernementales, l'état stationnaire des budgets et les conventions collectives.

Les orientations gouvernementales

Le gouvernement reconnait la mission de formation des collèges mais il devra associer ses partenaires pour ce qui est des autres missions. Les cégeps ont l'expérience et les ressources nécessaires pour remplir la mission qui leur est confiée.

Il est difficile pour les cégeps d'assumer leurs responsabilités à partir d'une enveloppe budgétaire fermée.

Les marges de manoeuvre budgétaires

Dans les cégeps, ce n'est pas tant le manque d'argent qui fait défaut comme l'absence de marge de manoeuvre. Ce que nous revendiquons, c'est une plus grande flexibilité budgétaire.

Les conventions collectives

Monsieur Ranger brosse un tableau de l'évolution des structures des cégeps depuis les quinze dernières années (conseil d'administration, commission pédagogique, direction des services pédagogiques, chefs de départements et services du personnel).

Il souligne aussi quelques-uns des éléments qui ont marqué l'évolution des personnels au cours des dernières années.

Il décrit enfin l'évolution des fonctions d'un service du personnel. Mentionnons quelques-uns de ses commentaires sur chacune de ces fonctions:

- *Planification des ressources humaines*

La convention collective des employés de soutien nous oblige à remplacer les employés qui quittent le cégep.

- *Recrutement et sélection:*

on passe plus de temps à déterminer « qui est prioritaire » que « qui fait l'affaire ». Le chapitre sur la sécurité d'emploi couvre à lui seul 30 pages. Le comment fait oublier le pourquoi.

- *Classification et rémunération:*

Les plans de classification ne sont pas négociables, les cégeps ne sont même pas consultés sur le sujet. Les plans de classification devraient faire l'objet de négociations avec le syndicat.

La disparition des classes d'emploi, la réduction du nombre d'échelons, la progression automatique à l'intérieur des échelles sont autant d'éléments qui ont contribué à réduire la motivation au travail.

- *Promotion et plan de carrière:*
- *Les règles d'ancienneté sont-elles fonctionnelles?*
- *Les barrières d'accréditation: le passage d'un groupe à un autre est rendu pratiquement impossible.*
- *L'ancienneté devrait correspondre aux années de service dans l'institution.*
- *Perfectionnement et recyclage:*

Il note les problèmes suscités par les programmes provinciaux de perfectionnement.

• Relations de travail:
Les conventions collectives sont devenues des guides de gestion. Les aspects administratifs et pédagogiques de même que les règles budgétaires ne devraient pas se retrouver dans les conventions collectives.

Monsieur Ranger termine par trois questions sur la loi 37 qui modifie le régime de négociation.

• Y a-t-il une volonté de part et d'autre de négocier?
• Que voulons-nous et que pouvons-nous négocier de part et d'autre?
• En ayant distingué clairement le salarial du normatif et en ayant prévu que les conditions actuelles pouvaient perdurer, y a-t-il encore possibilité réelle de négociation?

M. André Lefebvre
Directeur des services au personnel
Cégep de Saint-Jérôme

Au plan des ressources humaines, les points de comparaison entre les universités et les collèges sont multiples et ce, indépendamment des différences de structures et de tailles.

Sur la base du « rapport Parent » qui donna lieu à la création des CÉGEPS avec l'objectif de démocratisation de l'enseignement et d'accessibilité à l'éducation, le législateur misait sur la prise en charge par les autorités locales de la responsabilité d'assurer la qualité de l'enseignement. Les universités assument depuis leur création un mandat semblable.

La question de décentralisation n'est pas nouvelle. Cependant, « on en a cité des exemples », après plus de 15 ans tous les efforts de la mise en place du système ont aussi donné lieu à des situations de centralisation. Le système universitaire a également subi, il y a quelques années, dans le cadre des restrictions budgétaires, des pressions mettant en cause son autonomie.

Dans le contexte actuel, la recherche des conditions qui favorisent la responsabilité locale et la prise en charge par les collèges de leur mandat d'éducation caractérisent essentiellement l'action de la majorité des intervenants.

Au plan des ressources humaines, les collèges sont les témoins d'une évolution sociale radicale dans les comportements individuels et collectifs. Les valeurs humaines diffèrent de celles d'il y a vingt (20) ans. Du collectif, les modes d'interventions et d'actions sociales seront davantage individuels. Les nouvelles tendances dans la gestion des ressources humaines sont manifestes. Les transformations que connaît le monde syndical, les difficultés d'adhésion des membres, les changements dans l'attitude patronale, la petite histoire des négociations dans le secteur de l'éducation, l'avènement de la loi 37 (nous en reparlerons) sont autant d'éléments révélateurs d'une évolution. Il faut, cependant, se garder d'y rechercher les résultats exclusifs d'une action spécifique soit des employeurs, des syndicats ou du gouvernement.

D'une époque où les relations de travail ambiguës se situaient au centre de la gestion des ressources humaines, nous passons à une époque où le développement des ressources humaines constitue l'objectif prioritaire.

Il s'agit d'une transformation profonde qui nous oblige à répondre à des besoins de développement individuel. L'individu (la ressource humaine) veut être considéré pour lui-même. Nous devons faire appel à l'individu, à sa compétence, à sa capacité de « performer » dans les oeuvres communes. Le défi sera de canaliser l'action collective du personnel vers l'atteinte des objectifs et des orientations des collèges.

Les ressources humaines deviennent stratégiquement essentielles. Nous transitons de la motivation du personnel vers la mobilisation. Une gestion stratégique adéquate sera centrée sur l'action et ce sera l'action collective « connectée sur notre environnement ».

Les ressources humaines constituent le capital premier du collège. « La « matière grise » de nos institutions est entre nos murs ».

Au niveau universitaire, la réflexion s'engage activement. La publication du rapport Lacroix sur les priorités, « la poursuite de l'excellence », s'inscrit dans cette volonté de réajuster l'organisation et les modes d'intervention. Les réactions que suscite le rapport témoignent tout au moins de l'intérêt et de l'importance de s'aligner sur de nouvelles coordonnées.

Dans le cadre du thème du colloque « la complémentarité du collégial et de l'universitaire », je vous propose que cette réflexion s'applique aux deux secteurs.

Pour engager la discussion, je vous propose d'examiner quelques paramètres de la situation du personnel dans les collèges:

- ***sur le plan de la personne***
- *vieillissement du personnel;*
- *changement dans les besoins de sécurité, de santé, d'information;*
- *dégradation dans la perception du personnel dans le secteur public;*
- *changement dans le rôle du professeur.*

Interventions possibles:[1]

- *développer les services individuels: information sur les bénéfices sociaux (retraite, assurance), service de support dans le domaine de la santé (burnout);*
- *faire la promotion du travail individuel, de l'effort.*

- ***sur le plan de l'organisation du travail***

- *diminution du nombre de fonctions de direction;*
- *changement dans les attitudes à l'égard du syndicat;*
- *accroissement de la stabilité du personnel;*
- *bureaucratisation croissante.*

Interventions possibles:

- *s'inspirer d'une nouvelle attitude; l'encadrement est moins important que la concentration;*
- *accentuer l'innovation; diriger avec le personnel au lieu de diriger le personnel;*
- *adapter des modes de fonctionnement qui diminueront la bureaucratie; simplifier nos interventions et se rapprocher du personnel.*

- ***sur le plan de la mobilisation du personnel***

- *Il y aura dorénavant peu de développements susceptibles d'emporter le dynamisme et le renouvellement du personnel;*
- *stabilité du personnel; les gens font carrière dans le même emploi;*
- *le travail de groupe est devenu un moyen privilégié;*
- *les structures tendent à s'assouplir;*
- *on accorde une importance accrue aux activités paraprofessionnelles.*

Interventions possibles

- *les ressources humaines sont considérées comme une ressource recyclable, le perfectionnement du personnel doit être priorisé;*
- *le milieu de travail devient une école d'apprentissage; créer des occasions d'apprendre, favoriser la mobilité horizontale;*
- *assurer la formation des gestionnaires dans le sens de ces orientations;*
- *favoriser la diffusion de l'information sur les projets du collège;*
- *supporter le développement d'activités paraprofessionnelles: conférence, participation extérieure, etc.*

- ***sur le plan de l'enseignement***

- *la qualité de l'enseignement inquiète,*
- *diminution de la valorisation sociale du professeur,*
- *coupure entre « l'administratif et le pédagogique ».*

Interventions possibles

- *valoriser le rôle du professeur: publicité, mise en valeur des réussites et de l'effort,*
- *éviter de formaliser les mécanismes de participation, créer des lieux d'échanges,*
- *investir sur la compétence professionnelle du personnel enseignant.*

Quelques commentaires sur la Loi 37 — Un événement concordant

Décentralisation

- *qui n'amènera pas à proprement parler de changement dans l'attitude des parties locales.*
- *les objets de négociations locales (ens. gne) sont dans une large mesure semblables à ceux qui font déjà l'objet de discussions au niveau local à l'intérieur des CAT.*

Ce qui diffère — le gain réel — c'est la possibilité d'une intervention à point.

La loi 37

- *devra s'accompagner d'un changement d'attitude des administrations locales.*
- *permettra de modeler certains contenus de conventions collectives en fonction des orientations et des objectifs locaux.*

Le changement

- *s'introduire par la nécessité des discussions avec les syndicats locaux.*
- *dans les attitudes adoptées.*

---

(1) Il s'agit davantage d'illustrer certaines interventions que d'apporter des solutions idéales. Il faut éviter d'identifier strictement les paramètres aux interventions. Par exemple, le vieillissement du personnel est un facteur qui peut nous informer sous différents aspects.

Une négociation permanente pour les administrations locales:

- *Il ne s'agira plus de discuter de l'application de règles négociées provinciolement et de se limiter à y retrouver le droit des parties. Il s'agira davantage d'établir des conditions qui s'alignent sur des objectifs et les besoins du Collège.*

M. Guy Bellavance
Responsable des programmes en relations industrielles éducation permanente
Université de Montréal

Monsieur Bellavance traite de la structure de l'Université de Montréal, structure qui selon lui est un exemple de décentralisation. Son exposé porte sur la structure et les pouvoirs des organismes dans l'Université, sur la structure des départements et de la faculté de l'éducation permanente et sur le rapport « À la poursuite de l'excellence » communément appelé Rapport Lacroix du nom de son président.

Structure et pouvoirs

Conseil de l'Université:

Organisme suprême de l'Université composé du recteur et d'autres personnes provenant des milieux internes et externes.

Comité exécutif:

Présidé par le recteur, relève du Conseil.

Assemblée universitaire:

Présidée par le recteur, composée des doyens, des professeurs élus par et parmi les professeurs, d'autres membres de l'Université et de membres de l'extérieur.

L'Assemblée énonce les principes d'orientation, fait des recommandations au Conseil, édicte les règlements et les statuts pour les professeurs.

Commission des études:

Présidée par le recteur ou un des vice-recteurs, assure la coordination de l'enseignement, approuve les règlements nécessaires à l'organisation pédagogique, fait des recommandations à l'exécutif.

Sous-commission des études:

Organisme sous-jacent à la commission des études, étudie les propositions avant qu'elles ne parviennent à la Commission des études où elles sont approuvées en dernier lieu.

Facultés (régulières):

Composées de doyens, vice-doyens, secrétaires, directeurs de départements, conseil de faculté, assemblée de faculté, assemblée de département.

Faculté horizontale:

Par exemple, la faculté des études supérieures qui coordonne et supervise toutes les études des deuxième et troisième cycles.

Faculté de l'éducation permanente:

Rôle de promouvoir l'éducation permanente et des adultes dans l'Université. Certains des programmes qu'elle crée peuvent être récupérés par les autres facultés qui en voient le besoin.

Doyen:

Dirige les études et l'administration dans l'université, assure l'exécution des décisions prises au conseil.

Doyen de la faculté:

S'occupe de l'administration et des budgets de la faculté, les budgets sont ensuite distribués aux départements.

Conseil de faculté:

Voit à la bonne marche tant à l'organisation administrative que pédagogique de la faculté, s'occupe de la promotion des professeurs, de la nomination des professeurs et structure les programmes.

Assemblée de faculté:

Composée de professeurs qui se prononcent sur les aspects académiques des différents programmes et sur la pédagogie des professeurs.

Structure du département:

Son Directeur est nommé par le conseil de département.

Conseil de département:

Assemblée départementale formée des professeurs qui voient à la promotion des professeurs, à la pertinence de l'enseignement et à l'organisation pédagogique.

C'est à ce niveau que surgissent les problèmes reliés à la continuité, à l'efficacité, à l'engagement des personnels...

Gestion de personnel:

1) Les personnels enseignant relèvent du vice-doyen aux affaires professorales.

2) Le personnel de soutien relève du vice-doyen à l'administration.

Les deux vice-doyens engagent du personnel et établissent des procédures. La décision finale relève du directeur de département.

Les bureaux de personnel ont un rôle de conseiller, ils proposent des politiques sociales relatives aux personnels. Il y a des différences entre les politiques sociales destinées aux enseignants et celles destinées aux employés de soutien.

Directeur de département:
Gestion des aspects académiques et administratifs. Au plan académique, il est responsable de la promotion du/des programme(s), de la mise sur pied et des modifications de programmes, de la publication des programmes et des cours, de la promotion et de l'engagement des professeurs. Au plan administratif, il est responsable de la répartition et de la justification des budgets, de la gestion des effectifs de soutien, de l'engagement des effectifs, de l'organisation matérielle des cours, des projets de recherche, des stages...

Le Directeur est nommé aux quatre ans. Le mandat est renouvelable deux fois. Le Directeur retrouve son statut de professeur après son mandat.

Le fait que le Directeur retourne dans les rangs après son mandat lui lie les mains en quelque sorte. De plus, le temps passé comme Directeur n'est pas reconnu pour une promotion à titre de professeur.

Structure de la faculté de l'Éducation permanente:

Mission:

Entre autres, sensibiliser les autres facultés à l'éducation permanente.

Conseil de faculté:

- *définir les grandes orientations de la faculté;*
- *voir à l'engagement des chargés de cours;*
- *composé de chargés de cours, de responsables de programmes, d'étudiants et de gens de l'extérieur venant des différents milieux.*

Doyen:

- *presque tous les pouvoirs;*
- *responsable de l'organisation et de l'administration de sa faculté;*
- *élabore des programmes;*
- *délègue aux responsables de programmes.*

Directeur de famille:

- *responsable de groupes de programmes ayant une problématique similaire.*

Responsable de programmes:

- *un peu le rôle de directeur du département des facultés;*
- *gestion académique et administrative;*
- *engagement des professeurs;*
- *organisation matérielle et pédagogique;*
- *promotion de son/ses programme(s)*
- *modification des programmes;*
- *liens entre les chargés de cours et les milieux.*

Vice-doyen:

- *service de support aux responsables de programmes.*

Conseil de programmes:

- *aide à la gestion quotidienne et à l'orientation générale du programme;*
- *composé de chargés de cours, de professeurs d'autres facultés, d'étudiants et de représentants du milieu.*

Rapport « À la poursuite de l'excellence »

Remet en question, entre autres, la productivité d'un certain nombre de professeurs, les projets de recherche, les subventions pour aider à la recherche, l'évaluation au niveau du doctorat, le vieillissement, la rareté des ressources, la structure.

Souligne qu'il faut développer surtout les deuxième et troisième cycles, l'éducation permanente et le premier cycle sont presque oubliés.

Conclusion

Quand on regarde nos structures très décentralisées, l'autonomie des facultés et l'autonomie universitaire, on peut s'interroger sur l'avenir. La gestion des ressources humaines due aux nouvelles technologies, les changements d'attitudes face au personnel dus aux coupures budgétaires sont autant de points qui nous intéressent.

On peut par exemple se demander comment nous arriverons à motiver les gens alors que nous devons couper des postes.

Aperçu des commentaires

— Les entreprises doivent associer leur personnel à leur réussite. Dans ce contexte, le perfectionnement constitue un moyen permettant au personnel d'assumer de nouvelles responsabilités. Nous devons trouver les moyens pour que le milieu de travail devienne actualisant.

• Les prérequis à un changement d'attitude et de comportement seraient un nouveau souffle qui viendrait de l'entreprise privée.

• Nous devrions cesser de vouloir tout offrir à tout le monde et ce à l'instar des entreprises privées.

Nous pourrions participer à un type de consortium pan-canadien: collège — université — entreprise.

• Lorsque l'on parle de changement d'attitude, on pose un jugement sur ce qui s'est fait avant. Est-ce que l'adaptation des cadres ne serait pas réalisée?

• Le changement d'attitude est nécessaire parce que nous sommes tributaires d'un mode de fonctionnement que nous n'avons pas choisi et qui donne la priorité aux relations de travail. Il est maintenant plus important de travailler à la concertation, à la mobilisation des personnels sur des projets plutôt qu'à l'encadrement et à la mise en place de structures pour gérer.

• Le projet d'André Lefebvre est-il possible avec les conventions que l'on a actuellement?

Oui, c'est une question de fonctionnement. De plus, nous aurons de plus en plus la responsabilité de gérer nos établissements et il n'y aura pas d'autre façon de le faire que d'associer nos personnels.

• La rémunération au mérite va-t-elle être « passée » localement?

• Il y a beaucoup d'embûches à la décentralisation. Au niveau des conventions collectives notamment mais certaines actions sont toujours possibles au niveau local. On peut donner l'exemple de l'organisation de nos structures qui devraient être centrées autour de l'étudiant. Il faudrait aussi établir des ponts entre les départements entre ceux qui travaillent avec les mêmes gens.

• Nous sommes dans un tournant dans nos conceptions des relations de travail et de l'éducation. Dans ce contexte, ne devrions-nous pas avoir l'esprit ouvert et établir des liens informels? Ces liens nous permettraient d'avoir une meilleure lecture de la situation pour intervenir et établir une « structure » parallèle.

• Nous devrions développer des modèles de complémentarité, semblables peut-être à celui des fameux incubateurs industriels, nous permettant une économie des ressources.

• Les liens de complémentarité entre université et cégep pourraient s'exercer à travers des projets mais ces liens sous-entendent une grande complexité.

• Sans aller chercher de nouvelles ressources financières, nous pourrions rentabiliser encore plus nos ressources respectives par l'intermédiaire d'une complémentarité.

• Concernant les directeurs de départements de l'Université, on se demande comment établir une gestion qui se tienne, une gestion continue avec des directeurs temporaires.

Nous pourrions établir un modèle où un directeur serait nommé de façon permanente mais le problème de l'aspect pédagogique se poserait.

Actuellement, le directeur est responsable de la pédagogie et c'est son assistant administratif qui s'occupe de l'aspect administratif. Cette structure fonctionne « vaille que vaille », sans véritable objectif. Le fait d'avoir un véritable gestionnaire pourrait-il dynamiser un organisme comme l'université et créer une nouvelle motivation?

TABLE RONDE
LES COLLABORATIONS SOUHAITABLES ENTRE LES COLLÈGES ET LES UNIVERSITÉS

Roger Fraser animateur, Michèle Fortin, Jacques L'Écuyer, Yvon Morin, Roland Doré

M. Roland Doré
Directeur de l'école
Polytechnique de Montréal

Même si on m'a présenté comme directeur de l'École Polytechnique, c'est davantage en tant que professeur qui est toujours actif en enseignement que je vous entretiendrai aujourd'hui.

Les collaborations entre les collèges et les universités ne peuvent porter fruit que si l'on a bien défini au préalable les objectifs communs de chacun des partenaires.

Les collèges et les universités ont un objectif commun facilement identifiable: la formation des étudiants. Ces derniers sont en fait le « produit fini » de nos institutions. Les professeurs, quant à eux, sont les artisans responsables de la formation des étudiants.

Il me semble donc que la collaboration entre les collèges et les universités devraient porter prioritairement sur deux points: l'amélioration de la formation des étudiants et la transition entre le collège et l'université. Cette collaboration devrait nécessairement impliquer les professeurs.

Il est évident, monsieur Inchauspé en a parlé ce matin, que nous devons former des travailleurs qui peuvent facilement contribuer au progrès d'une société en mutation de plus en plus rapide. Nos diplômés universitaires doivent certainement posséder des connaissances dans un domaine spécifique mais, facteur beaucoup plus important, doivent aussi avoir une formation humaniste. Cette conviction est de plus en plus partagée par le corps professoral et par les employeurs de nos diplômés en génie. Il est utopique de penser que les connaissances scientifiques et technologiques reçues au collège et à l'université pourront servir la vie durant. Ce n'est que la formation humaniste qui permettra d'accéder à des recyclages fréquents, nécessités par les besoins changeants du marché du travail.

Il est, de plus, important que tous les diplômés soient des lettrés technologiques, c'est-à-dire des personnes possédant une certaine culture scientifique et technologique. Si l'on définit la culture comme la capacité de comprendre la personne humaine et le milieu dans lequel elle évolue, l'on comprendra facilement que des connaissances scientifiques et technologiques sont absolument essentielles pour évoluer à l'aise dans un monde de plus en plus façonné par la technologie. Une personne qui ne possède pas de telles connaissances est une personne qui n'est pas cultivée dans le plein sens du terme.

En tant que professeurs, nous avons la responsabilité de former des citoyens possédant une telle culture élargie. Méfions-nous! Il y a, à mon point de vue, une proportion importante de scientifiques qui sont des illettrés technologiques. Cela découle de la formation très pointue qu'ils ont reçue. Cette obligation que nous avons de former des lettrés technologiques s'applique, bien sûr, à nos étudiants des domaines scientifiques traditionnels mais s'applique encore plus aux étudiants en sciences humaines tant des niveaux collégial qu'universitaire.

Une deuxième facette de la collaboration concerne la transition, pour les étudiants, entre le collège et l'université. Cette transition est d'autant plus facile que la nature et la qualité des connaissances acquises au niveau collégial correspondent à ce qui est nécessaire pour entreprendre des études universitaires. Cet arrimage n'est certes pas facile. Dans certains cas, on note des chevauchements, dans d'autres, on note des trous entre les deux niveaux. La variabilité de la formation des étudiants provenant des différents collèges est aussi

un facteur causant certaines difficultés à l'entrée à l'université. Mon intention n'est pas de porter des jugements mais simplement de souligner des difficultés.

L'harmonisation du passage entre le collège et l'université ne pourra se faire que si les professeurs des deux niveaux reconnaissent d'abord le problème et établissent ensuite des dialogues sérieux et suivis.

Notre responsabilité en tant que gestionnaires d'institutions d'enseignement est d'encourager et de faciliter de tels dialogues.

M. Yvon Morin
Président du Conseil des collèges

Les collaborations souhaitables, ce sont deux mots lourds de sens.

La collaboration implique:

- *entraide;*
- *communauté de vue;*
- *projets communs;*
- *conscience du caractère particulier de l'apport des uns et des autres.*

La collaboration implique aussi:

- *une notion de durée;*
- *travailler ensemble de façon suivie et non simplement ponctuelle ou épisodique.*

Souhaitable, c'est ce qui doit être voulu, désiré; cela marque donc une détermination et la perception, plus ou moins explicite, de besoins.

Je vous avoue que j'ai longtemps hésité sur la façon d'aborder cette question. D'abord, parce qu'il y a plusieurs façons intéressantes de se questionner sur les collaborations souhaitables entre cégeps et universités. Puis, il va de soi, il fallait faire un choix, et renoncer à vouloir tout dire sur un sujet aussi pluriel, tant par ses contenus que par ses formes.

Aborder la question sous l'angle de la recherche?

J'ai d'abord pensé aborder la question sous un angle particulier, par exemple, celui de la recherche.

J'aurais pu faire voir qu'en ces périodes où l'on a, d'une part, tendance à geler ou à diminuer les crédits à la recherche et où, d'autre part, la concurrence internationale, le libre-échange, les transformations technologiques rapides, l'émergence de nouvelles aspirations sociales concernant l'environnement, la qualité de la vie, les conditions de travail, les services à caractère social, il y a nécessité que les universités et les cégeps unissent leurs efforts de recherche, harmonisent leurs stratégies et leurs politiques, collaborent ensemble à former des chercheurs, chacun selon sa mission propre.

Cela m'aurait amené à montrer que les 1 282 détenteurs de doctorat et les 3 420 détenteurs de maîtrise, dans les cégeps, ça représente un potentiel énorme de recherche.

Ou sous l'angle de l'éducation des adultes?

Ou encore, j'aurais pu faire voir que face aux besoins de formation des adultes, besoins de plus en plus nombreux et urgents de perfectionnement, de recyclage, de formation, les cégeps et les universités devront collaborer pour bien servir la clientèle adulte: par exemple, en harmonisant leurs programmes, en se donnant des orientations convergentes en fonction des divers besoins réels des adultes, en développant ensemble des formules andragogiques mieux adaptées à la réalité des adultes.

Ou sous l'angle d'autres enjeux?

Plusieurs autres enjeux actuels auraient pu être l'objet de mon propos et faire voir que les collaborations sont éminemment souhaitables entre les collèges et les universités: que l'on pense au développement des nouvelles technologies, aux nécessités d'ajuster la formation aux changements des structures d'emploi, aux services à la communauté et aux collectivités, aux besoins de renouvellement et même de rajeunissement des équipes de chercheurs.

Les enjeux sont nombreux et très sérieux. La voie de la collaboration offre certainement de meilleures chances de réussite que les dédoublements improductifs de services et les déperditions de ressources.

Partir d'un exemple vécu

Mais après réflexion, j'ai renoncé à aborder la question des collaborations souhaitables par le biais d'un thème ou encore par la voie des enjeux.

J'ai plutôt choisi de vous parler d'un cas concret de collaboration. Comment la collaboration se vit concrètement? Comment elle a été mise en oeuvre dans une région? Quels résultats la collaboration a-t-elle produits?

Je n'ai pas l'intention d'hypostasier cet exemple, ni d'en faire le modèle unique. Il existe d'autres exemples, d'autres modalités de collaborations actives et réussies.

Un exemple vécu, ça parle toujours beaucoup. Il est possible d'en dégager quelques grands éléments susceptibles de faire voir que la collaboration est non seulement souhaitable mais qu'elle est possible et même indispensable.

Je prendrai donc l'exemple de la collaboration qui se vit entre l'Université du Québec à Trois-Rivières et les quatre cégeps de la région, soit: Shawinigan, Trois-Rivières, Victoriaville et Drummondville.

Un bref mot sur la région.

Il s'agit au départ d'une région administrative et non d'une région naturelle. Elle est découpée selon un axe peu habituel, NORD-SUD, séparée par le fleuve. Le Nord, c'est la sous-région des forêts, des montagnes et des grandes entreprises. Le Sud, c'est la sous-région de la plaine, de l'agriculture et des PME.

L'Université du Québec à Trois-Rivières compte environ 6 000 étudiants. Les quatre cégeps comptent, eux, environ 10 000 étudiants au régulier et 7 000 étudiants adultes.

Depuis quelques années, entre l'Université du Québec à Trois-Rivières et les quatre cégeps, une collaboration très active s'est développée.

Je voudrais souligner quatre éléments de cette collaboration pour mieux faire comprendre comment elle a pu être mise en oeuvre et pourquoi elle réussit d'excellentes réalisations.

Adoption d'une charte de collaboration

Comme premier élément, je dirai que la collaboration entre les cégeps et l'Université, pour s'articuler vraiment, a dû s'appuyer sur une volonté politique clairement affirmée par chacun des établissements partenaires.

Cette volonté politique a donné naissance à ce qu'il est convenu d'appeler la Charte de collaboration entre les cégeps de la région 04 et l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Cette charte qui a été adoptée par les conseils d'administration de chacun des établissements contient cinq énoncés qui donnent les principes et les orientations de la collaboration.

Le premier énoncé rappelle que la collaboration doit se faire dans le respect des rôles et des responsabilités propres à chacun.

Il était important de reconnaître cela dès le départ pour éviter que les plus gros empiètent sur l'autonomie des plus petits et pour lever toute crainte que les entreprises de collaboration aient des visées d'assujettissement des uns par les autres.

Le deuxième énoncé indique que la collaboration doit avoir comme premier objet la prestation de meilleurs services éducatifs et culturels à la population.

C'est d'ailleurs là la mission première de nos établissements d'enseignement: offrir des services éducatifs et culturels les meilleurs possible.

Le troisième énoncé reconnait la nécessité de la collaboration pour développer de façon harmonieuse et complémentaire de nouveaux services d'enseignement et de recherche.

On veut ainsi non seulement éviter les doubles emplois inutiles mais s'entraider à accélérer le développement des programmes et favoriser la mise sur pied d'équipes de recherche dynamiques.

Le quatrième énoncé rappelle que la collaboration est nécessaire pour contribuer au développement régional en tenant compte de la diversité des situations qui prévalent à l'intérieur de la région.

Enfin, le cinquième énoncé indique que l'Université du Québec à Trois-Rivières et les cégeps sont conscients que, par la collaboration, il est possible de réaliser ensemble des économies de ressources humaines, matérielles et financières.

L'adoption d'une telle charte a constitué un grand moment dans l'histoire de la collaboration cégeps/universités.

Ce fut le point d'arrivée de plusieurs activités de collaboration plutôt ad hoc, plus ou moins suivies.

Ce fut surtout le point de départ de collaborations dynamiques, faites au grand jour, appuyées politiquement par chacun des établissements d'enseignement post-secondaire et soutenues financièrement, au besoin, par l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur de la région.

Mise en place d'une table de concertation Cégeps/Université

Comme deuxième élément de cet exemple de collaboration, je dirai qu'il y a un mécanisme formel pour faire naître les projets de collaboration et pour en assurer le suivi.

Ce mécanisme est une table de concertation — Cégeps de la région 04/U.Q.T.R.

Siégent à cette table, le recteur de l'Université du Québec à Trois-Rivières, le vice-recteur à l'enseignement et le vice-recteur aux ressources, d'une part, les directeurs généraux, les directeurs des services pédagogiques et les directeurs des services administratifs des cégeps, d'autre part.

Les membres de la table se réunissent selon les besoins, mais assez fréquemment, dans chacun des établissements, à tour de rôle, selon un principe de rotation.

Les membres prennent ensemble connaissance des besoins de collaboration, s'entraident pour trouver des solutions aux problèmes qui se posent, mettent sur pied des projets concrets de collaboration, soit d'enseignement, de recherche ou de services à la communauté.

L'objectif des membres de cette table est, bien sûr, de passer le flambeau de la collaboration à tous les autres niveaux de leurs organisations, notamment dans les départements de professeurs, les services professionnels, les services de recherche.

Création d'une table régionale de concertation — enseignement supérieur/milieu

Le troisième élément majeur de cet exemple de collaboration est la mise en place d'un mécanisme de concertation — Enseignement supérieur/milieu.

La collaboration cégep/université a besoin d'être soutenue et stimulée par des échanges directs avec les divers partenaires socio-économiques de la région.

Il existe, en effet, dans la région, une table formelle de concertation — Enseignement supérieur/milieu.

D'une part, siégent à cette table des représentants de l'Université du Québec à Trois-Rivières (le recteur, le vice-recteur à l'enseignement et le doyen des études avancées et de la recherche) et des représentants des cégeps (les quatre directeurs généraux).

D'autre part, le milieu socio-économique est représenté par des membres des syndicats (CSN, FTQ, CSD), du Centre des dirigeants d'entreprises, de l'Association des manufacturiers canadiens, de la Fédération des Caisses Desjardins, des MAC, du Conseil régional, bref, de tous les grands partenaires qui participent aux sommets économiques régionaux.

Cette table de concertation, dont l'Université du Québec à Trois-Rivières est le maître d'oeuvre, est d'ailleurs née de l'engagement des participants au sommet économique régional de mai 1983.

Cette table de concertation est extrêmement active et productive.

En relisant les comptes rendus des réunions, on peut noter qu'on a abordé de grands dossiers tels que :

- *la création d'un centre régional de diffusion et de promotion de la conception et de la fabrication assistées par ordinateur;*
- *la création d'un centre spécialisé en métallurgie au cégep de Trois-Rivières;*
- *la Fondation pour le développement de la science et de la technologie;*
- *la mise sur pied d'un comité chargé d'explorer de nouveaux produits et des opportunités de marchés dans la région;*
- *la préparation de projets de recherche pour répondre aux besoins exprimés par les syndicats et les organismes de loisirs;*
- *la mise sur pied d'un comité sur la recherche et le développement.*

Cette table constitue un flux dynamique d'échanges et de collaboration entre l'enseignement supérieur et les partenaires socio-économiques.

L'université et les cégeps apprennent ainsi à s'entraider pour apporter des réponses satisfaisantes aux besoins que leur exprime le milieu, et ils apprennent également à harmoniser leurs propres demandes de collaboration qu'ils adressent à leurs partenaires socio-économiques.

Une programmation annuelle

Enfin (ce sera le quatrième et dernier élément que je considère comme majeur dans cet exemple de collaboration entre l'Université et les cégeps), il y a, dans le vécu de cette collaboration, une programmation annuelle établie conjointement par l'Université et les cégeps et cela après une analyse rigoureuse des besoins, des dynamismes et des ressources disponibles.

La programmation de travail comprend trois types de dossiers: des dossiers académiques (enseignement et recherche), des dossiers administratifs et des dossiers de services.

Les projets de collaboration touchent plusieurs sphères et produisent des résultats intéressants dans plusieurs domaines.

Je n'évoquerai que quelques exemples.

Les cégeps et l'Université ont mis en commun leur expertise et une partie de leurs équipements pour l'utilisation des techniques CAO/FAO dans les programmes d'enseignement.

L'Université, le cégep de Trois-Rivières et des professeurs de chimie des autres cégeps ont collaboré au développement des pâtes et papiers et ont convenu d'une entente de collaboration avec la DOMTAR pour la modernisation de son usine à Windsor.

Ils ont analysé les moyens de donner à la région une infrastructure adéquate pour la musique.

Plusieurs projets sont annoncés concernant le perfectionnement, le partage des ressources humaines, la publicité et l'information, l'utilisation des espaces et des équipements, les équipes de recherche, les services d'approvisionnement et les moyens d'enseignement (bibliothèque, audio-visuel, imprimerie).

Conclusion: les collaborations souhaitables ont été souhaitées

Les mécanismes de collaboration sont là, ils sont simples et souples, et ils donnent des résultats intéressants pour le plus grand bénéfice de la population, des étudiants et des personnels des établissements.

Voilà, en bref, ce que je voulais vous dire. Des collaborations sont certes souhaitables. Mais dans l'exemple que j'ai voulu vous présenter, sans rien idéaliser, on est allé plus loin: les collaborations souhaitables ont été souhaitées et ont été mises en oeuvre.

Grande participation!

M. Jacques L'Écuyer
Président du Conseil des universités

Nous avons souvent eu l'occasion, au Conseil des universités, d'examiner des questions mettant en jeu à la fois les collèges et les universités.

Nous avons, par exemple, été consultés à quelques reprises pour déterminer de quel niveau relevait la formation de telle ou telle catégorie de professionnels; en d'autres occasions, nous sommes intervenus pour indiquer des collaborations ou des complémentarités souhaitables ou encore des ajustements qui rendraient plus facile le passage du collège à l'université. Tout cela pour vous dire que j'ai d'abord été tenté de traiter des principes et

des règles qui pourraient guider les collaborations entre les collèges et les universités et permettre de partager les responsabilités. J'ai préféré cependant éviter ce terrain toujours glissant et incertain pour toucher plutôt quelques questions qui me paraissent plus fondamentales et qui pourraient d'ailleurs jeter un éclairage intéressant sur les rôles respectifs des collèges et des universités et sur la nécessaire complémentarité de leur mission.

Les collèges et les universités partagent ensemble la mission d'assurer l'enseignement post-secondaire à la population québécoise, c'est dire qu'ils ont la responsabilité de permettre la formation initiale d'une proportion importante des travailleurs et des professionnels dont la société aura besoin, et de leur offrir par la suite des programmes dont ils auront besoin pour se maintenir à date, se recycler ou se perfectionner. Actuellement, plus de la moitié des jeunes québécois accède au collège (56 % en 1984) et on estime que dans les années 90, cette proportion sera des deux tiers. En d'autres termes, il faut s'attendre à ce que, parmi les étudiants actuellement inscrits à l'école primaire, deux sur trois se rendent éventuellement jusqu'au cégep et ensuite près d'un sur trois jusqu'à l'université.

Cette situation m'inspire trois remarques:

1) D'abord, il faut reconnaître les progrès absolument remarquables, extraordinaires même, effectués au niveau de l'accessibilité au cours des 25 dernières années. Il n'est pas exagéré de dire que nous avons bâti durant cette période un système intéressant, original et efficace d'enseignement post-secondaire. C'est là une réalisation sur laquelle nous ne nous arrêtons pas suffisamment et qui est pourtant tout aussi importante que l'édification des grands barrages ou le succès d'entreprises comme Bombardier ou Provigo. Grâce au réseau d'établissements collégiaux et universitaires, le Québec est en mesure d'offrir des enseignements dans à peu près tous les domaines du savoir ou des techniques, de telle sorte qu'il peut maintenant compter sur des ressources humaines qualifiées pour faire face à la conjoncture actuelle. Peut-être l'un des premiers objets de collaboration entre les collèges et les universités devrait-il être de souligner cette réalisation, de valoriser ses artisans, et je pense ici tout particulièrement aux professeurs qu'on a trop souvent chargé de tous les maux au cours des dernières années, et de rappeler à tous l'importance stratégique de cette mission d'enseignement post-secondaire et les conditions nécessaires à son accomplissement.

Vous aurez compris que si je suggère ainsi de former une espèce de lobby québécois de l'enseignement post-secondaire, c'est que j'estime que les collèges et les universités ***partagent foncièrement la même et unique mission****: celle de former des citoyens capables d'apporter une contribution utile et dynamique dans leur milieu. À ce titre, collèges et universités ont des intérêts communs qu'ils gagneraient à défendre ensemble. Des questions telles que la qualité de l'enseignement, la régionalisation des services, la préparation au marché du travail et l'éducation des adultes pourraient ainsi être abordées conjointement et conduire à des prises de position efficaces et utiles.*

2) Ma deuxième remarque touche justement l'une de ces questions qui devraient faire l'objet d'une approche commune. Au cours de cette période de développement rapide de l'enseignement post-secondaire, on a assez fortement mis l'accent sur l'aspect culturel et social de la formation. Le temps n'est pas si lointain, par exemple, où le Ministre de l'Éducation croyait utile de rappeler la mission éducative et culturelle de l'université. Plus récemment cependant, on s'est de plus en plus préoccupé de la préparation au marché du travail. Cette préoccupation est de toute évidence parfaitement justifiée et, en soi, elle ne devrait pas s'opposer à la mission éducative et culturelle des collèges et des universités. Malheureusement, un certain nombre d'agents ont tendance à lui donner le sens étroit de préparation immédiate à occuper un emploi. Certains employeurs, par exemple, cherchent trop souvent à engager la personne la plus rentable à court terme, c'est-à-dire la plus immédiatement apte à s'acquitter de la tâche spécifique qu'ils ont en tête. Des étudiants, conscients de cette situation, réclament des cours et des stages toujours plus pointus de façon à pouvoir s'intégrer sans heurt aux emplois disponibles. Même les gouvernements ont eu tendance à emboîter le pas au cours des dernières années en cherchant à concentrer leurs efforts financiers vers les programmes les plus

rentables des points de vue économiques et technologiques, et à y attirer le plus d'étudiants possible.

Il n'était sans doute pas inapproprié que l'on se préoccupe plus de la préparation au marché du travail. Mais cette conjonction d'interventions risque d'avoir des effets néfastes sur la qualité à long terme de la formation post-secondaire, surtout que les enseignements les plus spécialisés, les plus pointus, sont habituellement les premiers dépassés en cette ère de changements rapides. Il me semble souhaitable de contrer cette tendance actuelle vers une trop grande spécialisation; et je ne vois personne de plus qualifié pour le faire que les premiers responsables de la formation post-secondaire. Aussi me paraît-il important que les collèges et les universités s'associent pour faire valoir publiquement les différents éléments d'une formation post-secondaire de qualité, c'est-à-dire d'une formation qui n'oublie pas ses éléments prospectifs seuls capables de rendre l'étudiant plus autonome, plus libre et plus en mesure de s'adapter à l'évolution de son environnement.

Vous aurez cependant compris que cette collaboration des collèges et des universités dans la promotion d'une formation de qualité requiert que les uns et les autres s'entendent sur les grandes lignes d'un projet éducatif au niveau post-secondaire. Cette question devrait donc faire l'objet d'échanges et de discussions entre les collèges et les universités, d'autant plus qu'une proportion grandissante des étudiants des collèges fréquenteront éventuellement les universités. En fait, à divers points de vue, il me semble que ce devrait être là le principal objet de collaboration entre les établissements d'enseignement post-secondaire.

3) J'en viens maintenant à ma troisième remarque. Lorsque s'est créé le réseau des cégeps, les universités ont graduellement abandonné toute responsabilité de formation générale, laissant ce soin aux collèges et évidemment aux niveaux primaire et secondaire. C'est dire que s'est accrédité un modèle séquentiel de formation allant du plus général au plus spécialisé. Je ne m'attarderai pas sur l'historique de ce développement, sauf pour signaler qu'il s'est fait assez naturellement dans la foulée du rapport Parent et des courants de pensée alors les plus en vogue.

Or, ce modèle est aujourd'hui largement remis en question. D'une part, on s'est rendu compte qu'avec l'évolution extrêmement rapide du monde moderne, les connaissances les plus spécialisées deviennent rapidement obsolètes, d'où l'importance de mettre l'accent sur la base de la discipline et sur la capacité d'évoluer avec elle. D'autre part, on a aussi réalisé que dans un tel environnement, la formation générale ne saurait se limiter à quelques cours de philosophie, d'histoire, d'économique et de littérature mais qu'elle devait amener l'étudiant à réfléchir tout au long de ses études sur sa place dans la société, sur sa contribution à son évolution, sur les implications de ses choix disciplinaires, sur sa capacité d'absorber de façon critique mais sereine les développements nouveaux et j'en passe. J'attire votre attention à ce sujet sur un rapport extrêmement intéressant en provenance de l'Association of American Colleges et intitulé « Integrity in the College Curriculum ». Les auteurs y portent un jugement très critique sur la qualité de la formation post-secondaire qu'ils estiment incohérente, désarticulée et sans référence à un véritable projet de formation. Ils rappellent que s'il est important d'étudier en profondeur les disciplines, il ne faut pas pour autant oublier qu'il est tout aussi important de développer le sens critique, la curiosité et le pouvoir d'abstraction des étudiants, de leur apprendre à communiquer adéquatement, à comprendre les aspects quantitatifs des choses et à se situer dans le temps et dans l'environnement scientifique du monde présent, de les amener à porter des jugements de valeur et enfin de leur faire apprécier les arts et les cultures différentes des leurs. Les auteurs rappellent avec beaucoup d'à propos que cela ne saurait être l'affaire de quelques cours mais qu'il réfère plutôt à un véritable projet de formation auquel tous devraient se rallier.

Des réflexions semblables ont lieu dans certaines universités québécoises et aussi chez nous au Conseil des universités. Mais je ne vous cacherai pas que cette question me paraît dépasser largement ce seul niveau et devrait susciter une réflexion en profondeur sur ce que j'appelle un projet de formation post-secondaire. Je souhaite vivement quant à moi que les collèges et les universités s'associent dans cette réflexion et se donnent les éléments essentiels d'un tel projet qui pourraient

d'ailleurs servir tout autant dans les programmes collégiaux de formation professionnelle que dans ceux de formation générale ou de formation universitaire.

Certains d'entre vous se seront peut-être étonnés de quelques-unes de mes remarques et se diront que je surestime leurs possibilités d'actions, leur marge de manoeuvre dans des domaines piégés par les contraintes des conventions collectives, des interventions gouvernementales, des horaires variables et ainsi de suite. Permettez-moi seulement de vous dire, et je termine là-dessus, que toutes les contraintes aussi sévères soient-elles, ne devraient pas empêcher les personnes à qui l'on a confié une responsabilité aussi importante que celle d'assurer la formation post-secondaire, de réfléchir ensemble à la meilleure façon de s'en acquitter, de proposer des solutions aux problèmes qu'ils peuvent rencontrer, et, en général, de faire connaître les éléments dont ils ont besoin pour mener à bonne fin les tâches qui leur sont confiées. Dans le contexte actuel où tous et chacun, gouvernements, employeurs, syndicats, corporations professionnelles, veulent ajuster les programmes de formation à leurs intérêts propres, il me semble essentiel et urgent que soit entendue clairement et fortement la voix des premiers intéressés, les seuls peut-être à pouvoir défendre une conception généreuse et humaine de l'éducation.

Mme Michèle Fortin
Sous-ministre adjointe
Ministère de l'enseignement supérieur, de la science et de la technologie

La complémentarité cégeps-universités

Permettez-moi, d'entrée, de vous exprimer ma satisfaction de participer à ce colloque et surtout d'y constater le chemin parcouru depuis la création des premiers cégeps.

On se souviendra sans peine de la méfiance et des résistances qui ont accompagné cette décision gouvernementale, en particulier de la part des universités. Résistances face à la nouveauté du concept et à l'ouverture du système, remise en question périodique de la qualité, envie des ressources libéralement consacrées aux nouveaux établissements, autant de raisons ou d'excuses fondant la méfiance et même le rejet. Ceci s'est accompagné d'un isolationnisme prudent de la part des collèges, la seule préoccupation commune demeurant la mise au point de structures d'accueil permettant le passage des étudiants d'un ordre d'enseignement à l'autre.

Je crois que ces attitudes sont maintenant dépassées. Le temps, le développement phénoménal du réseau collégial et sa stabilité maintenant acquise, l'entrée progressive de nos universités dans l'éducation de masse et la diversification de leurs missions sont venus à bout des résistances du passé.

Il y a plus. Nous sommes arrivés à un nouveau tournant et la situation exige que l'on transforme maintenant cette paix récemment acquise en une coopération active. D'où l'intérêt encore plus grand de ce colloque d'aujourd'hui.

Un nouveau contexte

La situation démographique et économique, de même que l'état de maturation des réseaux universitaire et collégial, nous amènent à envisager les années qui viennent dans une nouvelle perspective qui nous permet déjà d'entrevoir l'évolution des dernières années.

Pour les collèges, trois facteurs méritent d'être soulignés:

1) la stabilisation récente et la décroissance probable des clientèles « jeunes » accompagnées par une augmentation et une diversification de la demande de la part de la population adulte;

2) les exigences nouvelles reliées à l'évolution des technologies et à la transformation du marché du travail et leur impact sur les programmes et sur les enseignements;

3) l'ouverture au milieu et le développement de nouvelles missions: l'éducation des adultes, la recherche, le transfert technologique, le développement régional, etc...

En même temps, dans les universités, on peut constater:
1) la même perspective reliée à l'évolution démographique même si celle-ci, par la force des

choses, est décalée de quelques années;

2) les interrogations portant sur les choix et priorités d'intervention à privilégier et l'accent plus poussé mis sur le développement des études avancées et de la recherche;

3) la valorisation des relations universités-entreprises dans une perspective de développement technologique et économique.

Ces nouvelles orientations résultent, en fait, des pressions du milieu et des demandes de plus en plus nombreuses faites aux établissements d'enseignement supérieur. Ils doivent être des foyers de création et de transmission de connaissances dans une société où l'accent est mis sur la science et la technologie comme facteur de développement économique et social. Comme institutions de formation, il leur incombe de former, perfectionner et recycler la main-d'oeuvre affectée par ces changements. La compétition internationale et le rôle crucial que jouent les établissements d'enseignement supérieur dans cette course leur imposent de nouvelles exigences placées sous le signe de l'excellence et en font l'objet d'évaluations de plus en plus précises.

On leur demande aussi, en tant que pôle de concentration des ressources intellectuelles, de soutenir la mutation exigée des entreprises et de favoriser, en même temps, la maîtrise de ces changements par les principaux intervenants sociaux. Ces nouvelles demandes s'effectuent, évidemment, dans un contexte de rationalisation des activités et d'économie de ressources puisque ces dernières sont rares, et le demeureront sans doute pour un certain temps.

L'enseignement supérieur se retrouve donc au centre des enjeux du nouveau développement économique et social, et cela dans toutes les sociétés technologiquement développées. Au Québec, cette place se trouve renforcée du fait de la faiblesse de notre structure industrielle comme contributrice de recherche et développement, de notre taille relativement petite et des particularités culturelles que comme société nous souhaitons préserver. Autre particularité du Québec, cette mission doit être portée conjointement par deux réseaux majeurs d'enseignement au lieu d'un seul, réseaux distincts et complémentaires.

De cette situation découle une nouvelle urgence à accélérer la réalisation de cette complémentarité et un cadre de priorités qui devra faire l'objet d'attentions particulières de la part des collèges, des universités et de tous ceux qui exercent une quelconque responsabilité dans l'orientation et le développement de l'enseignement supérieur au Québec.

Des priorités d'action

Dans ce contexte, les éléments qui m'apparaissent devoir retenir plus immédiatement notre attention sont les suivants:

A - En matière d'enseignement

1) Des efforts plus soutenus doivent être engagés pour favoriser une plus grande intégration des formations offertes par les deux ordres d'enseignement. L'introduction de nouvelles concentrations préuniversitaires en sciences et en sciences humaines au collégial et l'implication des universités dans les consultations en cours devraient permettre d'amorcer ce dialogue. Il devra toutefois être poursuivi pour l'ensemble des enseignements, y compris ceux de la formation professionnelle.

2) Pour répondre aux besoins de mobilité de plus en plus grands des détenteurs de DEC professionnels, des structures d'accueil spécifiques devront être définies et des filières de formation universitaire appropriées devront être mises au point pour tenir compte de leur formation antérieure.

3) Un partage devra s'effectuer entre les deux ordres d'enseignement en ce qui a trait aux programmes spécifiques offerts aux clientèles adultes et des mécanismes devront être prévus pour supporter cette rationalisation.

4) Des protocoles et des mécanismes conjoints devront être développés pour la reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels des clientèles adultes.

5) Enfin, certains mécanismes formels d'évaluation devront être envisagés. Des mesures correctrices devront aussi être mises sur pied pour contribuer à certaines défaillances au niveau de formations de base (ex.: en langue maternelle, en langue secon-

de, en mathématiques, en informatique).

Ces actions communes devront certes respecter la spécificité des ordres d'enseignement et les mandats et responsabilités confiés à chaque établissement. Ces éléments ne pourront toutefois plus servir de prétexte à l'inaction sous peine de voir remises en question la pertinence et la viabilité d'un certain nombre de nos actions. La mise au point de protocoles inter-établissements sur le plan local ou régional ou la définition d'ententes formelles sur certaines de ces questions via le CLESEC, au plan national, sont peut-être les voies d'avenir les plus intéressantes à explorer présentement.

B • En matière de recherche

La place des cégeps est ici encore mal définie. Toutefois, l'importance des ressources humaines, en nombre et en qualité, dans ce réseau, de même que leur rôle unique dans tout le domaine des enseignements technologiques imposent avec une certaine urgence l'émergence de cette mission dans les collèges.

Pour ce faire, il faudra d'abord spécifier les zones et les modes d'intervention privilégiés des collèges dans ce domaine en même temps que seront mis au point des mécanismes permettant concrètement la réalisation de cette mission dans les établissements.

La reconnaissance de cette mission et la prise en compte du potentiel des collèges dans ce champ d'intervention par les universités et par les organismes subventionnaires ne sont pas, pour le moment, chose acquise. La compétition pour les ressources rares et les craintes de l'éparpillement et des dédoublements sont autant de facteurs qui risquent de freiner ce développement pourtant nécessaire.

Le rôle des collèges dans le développement et le transfert technologique ne doit pas être sous-estimé, même aujourd'hui, et leur facilité à s'intégrer au monde de l'entreprise devrait être pris en compte par les universités pour qui cette association n'est pas toujours aussi facile ou spontanée. Dans la chaîne intégrée du transfert technologique, le poids relatif des partenaires est davantage rétabli et la coopération peut plus facilement s'engager dès maintenant sur des bases d'avantages et d'intérêts partagés.

C • La réponse aux besoins du milieu

En effet, c'est surtout en réponse aux besoins des milieux que les intérêts d'une coopération cégeps-universités apparaissent les plus immédiatement évidents. Ensemble, cégeps et universités rassemblent le plus grand potentiel de créativité et de ferment social d'un milieu, surtout dans une société qui mise grandement sur le changement technique. Ensemble, ils doivent donc évaluer les besoins de ces milieux et planifier de façon économique et cohérente la meilleure façon de les combler. Qu'il s'agisse de recherche ou de développement, de formation, de perfectionnement ou de recyclage de la main-d'oeuvre, de transfert technologique ou d'ingénierie sociale, de gestion ou de critique de politiques et de programmes.

L'ensemble de ces fonctions relève, de façon prioritaire, de l'enseignement supérieur, conçu dans son sens le plus large. Au Québec, comme je le mentionnais plus tôt, elles sont partagées par des réseaux complémentaires, c'est-à-dire qui ont besoin l'un de l'autre pour être vraiment complets. Ce rapprochement nécessaire des réseaux est le fruit d'une évolution récente souhaitée par les partenaires et exigée par les enjeux qui nous confrontent. La création d'un ministère spécifique de l'enseignement supérieur, de la science et de la technologie est venue en quelque sorte formaliser ce qui se vivait déjà. En reconnaissant la spécificité de l'enseignement supérieur, ce nouveau ministère accentuait encore davantage les aspects de complémentarité de l'enseignement collégial avec l'enseignement universitaire, par opposition à l'enseignement secondaire. En confirmant le rôle privilégié de l'enseignement supérieur dans le développement scientifique et technique, il permettait d'accentuer encore davantage les fonctions de services au milieu des établissements en prolongeant leur action de base jusque dans l'entreprise elle-même, au moyen de programmes et de mécanismes de transfert et de soutien à la R-D industrielle.

Le Ministère a inscrit au nombre de ses propres priorités la réalisation d'une meilleure intégration fonctionnelle entre les collèges, les universités et les autres intervenants dans le domaine de la science et de la technologie. Il s'est donc donné un plan d'action cohérent avec cet objectif.

En ce qui concerne ses actions particulières auprès de chacun des réseaux:

• des efforts particuliers seront mis à la définition d'objectifs particuliers et à la précision de mission propre à chaque réseau. La définition d'orientations pour la recherche dans les collèges de même que l'examen, à la suite de l'avis du Conseil des universités, des politiques et pratiques relatives aux programmes courts dans les universités, s'inscrivent dans cette perspective;

• la révision des pratiques administratives et, en particulier, la décentralisation plus poussée des mécanismes de gestion des ressources humaines et financières dans les collèges devraient aussi permettre de lever certains obstacles à une harmonisation plus poussée.

De façon plus spécifique, le Ministère favorise déjà, dans certains de ses programmes, les projets mettant à contribution différents partenaires dont, en particulier, les cégeps et les universités. Toutes les fois que cela s'avérera possible, de telles entreprises seront privilégiées. De la même façon, les actions de rationalisation d'activités entre les réseaux seront promues, encouragées et supportées financièrement là où de telles interventions apparaîtront nécessaires.

Enfin, de façon plus générale, il nous apparaît nécessaire de continuer à poursuivre avec les réseaux une réflexion plus approfondie sur les meilleurs moyens de remplir notre mission. Les questions reliées au développement et à l'utilisation de main-d'oeuvre hautement spécialisée, l'impact, pour les établissements, du maintien de relations plus étroites avec le monde économique, le rôle des sciences humaines et la fonction critique des collèges et des universités devront faire l'objet de discussions plus poussées dans un proche avenir. Toute la question de l'évaluation, enfin, sur laquelle repose, en grande partie, notre crédibilité sociale viendra prendre place au centre du débat.

Conclusion

Lorsque le Québec a mis sur pied un réseau d'établissements distincts des universités mais devant servir de porte d'entrée obligatoire à l'enseignement supérieur, il innovait grandement et en innovant, il prenait un risque. L'expérience, de l'avis de la plupart des observateurs et analystes du monde de l'éducation, est réussie. Il est évident qu'elle ne saurait être remise en question. Il n'en demeure pas moins que le système d'enseignement post-secondaire, tel qu'il est conçu au Québec, comporte des risques contre lesquels il faut se prémunir. Il est relativement coûteux, il divise les forces et éparpille les ressources particulièrement en matière de potentiel de recherche et porte en lui les germes de la confrontation et de la division. Lorsque les populations étudiantes sont croissantes, les ressources abondantes et les missions de chaque tradition nettement bien définies, une certaine coordination est essentielle pour assurer à chaque individu un cheminement harmonieux et cohérent. C'est alors une question de service. Lorsque la démographie plafonne, les besoins se multiplient, les missions s'interpénètrent et les ressources se raréfient, une coordination encore plus poussée s'avère nécessaire. C'est toujours une question de service. Dans certains cas, cela peut s'avérer aussi une question de survie.

ALLOCUTION DE CLÔTURE

M. Jean Lortie
Président de l'A.C.G.C.Q.

ALLOCUTION DE CLÔTURE

Au terme de cette journée de réflexion, je ne saurais avoir la prétention d'effectuer une synthèse ou de dégager des lignes directrices, compte tenu du foisonnement des idées qui ont été partagées. D'ailleurs, comme on vous le signalait plus tôt, nous allons publier d'ici quelques semaines, les actes de ce colloque où vous allez retrouver les textes des principales interventions. Nous pensons d'ailleurs que c'est le meilleur moyen pour relancer les dynamismes qui se sont manifestés aujourd'hui.

J'aimerais cependant souligner certains aspects observés aujourd'hui qui me semblent porteurs d'avenir.

Premièrement, bien sûr, c'est la richesse des réflexions. Plus encore, il y a dans nos propos à la fois un discours de raison et un discours de passion. Et précisément, parce qu'il y a de la passion cela me semble être le plus juste témoignage pour contrer cette prétention de l'éditorialiste qui affirmait que nous étions essoufflés dans les milieux de l'éducation.

Je voudrais d'ailleurs remercier tous ceux et celles qui sont intervenus dans les ateliers ou les assemblées plénières. Ils nous ont aidé à mieux situer les défis que nous avons à affronter comme gestionnaires:

- *Le premier, c'est d'intégrer un peu plus de complexité dans notre appréhension de la réalité de l'enseignement supérieur.*
- *Le deuxième, c'est de nous forcer à repenser, à moyen et à long terme, l'évolution de nos organisations.*
- *Le troisième, c'est de penser en termes d'organisation innovatrice plutôt qu'en fonction d'institution standardisée. Encore là, je pense qu'on a tout le souffle pour le faire.*

Le deuxième aspect que j'aimerais souligner, c'est tout ce qui a « grenouillé », si vous me permettez l'expression, autour de la complémentarité du collégial et de l'universitaire. On a parlé de concurrence, d'aide, de projets communs. Ce qui me semble intéressant c'est qu'on n'a pas sombré dans l'ornière du mimétisme servile où les collèges voudraient devenir des universités et l'inverse, peut-être, mais à moins forte dose assurément.

Il y a déjà des collaborations qui existent depuis longtemps:

- *Considérons le nombre de gestionnaires d'universités qui siègent sur les conseils d'administration de collèges;*
- *Pensons à la formation des maîtres qui enseignent dans les collèges réalisée au niveau universitaire;*
- *Pensons à ces projets particuliers comme celui dont Yvon Morin témoignait précédemment;*
- *et encore d'une façon plus simple, la collaboration essentielle: ce sont ces étudiants de collèges qui poursuivent leurs études à l'université.*

Ce sont là des vecteurs de collaborations existantes, et par extension, je pense que les volontés échangées nous permettent d'envisager qu'on pourrait passer, comme gestionnaires, à des attitudes de « manager », à des attitudes d'entrepreneur.

Je crois qu'il faut cesser de penser aux relations collèges-universités en termes de hiérarchie mais plutôt en termes de réseau. J'emprunte un peu à Naisbitt[1] les réflexions sur ce sujet qui indique que graduellement notre foi ou notre croyance en l'efficacité de la hiérarchie diminue. Pourquoi? Parce qu'on se rend compte que tous les propos ou approches hiérarchiques sont impuissants à régler un certain nombre de problèmes et cela nous amène à la concertation. Madame Fortin y faisait état plus tôt.

Cette concertation apparaît à travers les réseaux qui permettent de créer des nouveaux savoirs ou des nouvelles approches de nos réalités, réseaux qui permettent également des liaisons horizontales. C'est d'ailleurs dans cet esprit que nous avons initié ce colloque où, derrière tous les échanges, nos objectifs étaient d'accroître un peu plus la connaissance mutuelle, de repérer les énergies disponibles et peut-être, ensemble de retrouver un goût et un parti pris de l'action.

C'est le rôle d'une association comme la nôtre que de baliser les exigences de rigueur et de créativité que nous devons avoir dans l'exercice de nos responsabilités professionnelles. Nous espérons y avoir contribué par ce colloque.

---

(1) NAISBITT, John (1984): Les dix commandements de l'avenir. Sand. (Megatrends — 1982).

VISITE AU SALON DES EXPOSANTS

SALON DES EXPOSANTS